جامعة المدينة العالمية
Al-Madinah International University

طرق تدريس مواد اللغة العربية

EPED4013

كتاب المادة
Master Textbook

المحتويات

التدريس؛ ماهيته وجوانبه

عناصر الدرس

ماهيـــــــــة التـــــــــدريس

إن الحمد لله، نستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا.

التدريس مهنة إنسانية جليلة، يتشرف بها كل إنسان يعمل فيها، ومكانتها رفيعة، وتناط بالمعلمين مسئولية إعداد الأفراد الصالحين النافعين لأنفسهم ولأمتهم، وتزويد الأجيال الناشئة بالمعلومات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المرغوبة، والتدريس رسالة ومهنة سامية، وليس كما يتصور البعض بأن التدريس مهنة من لا مهنة له؛ فأصبحت مهنة التدريس لها متطلبات ومسئوليات عديدة ومتنوعة، ينبغي توافرها في كل من يرغب في الالتحاق بها، ومطالب الإعداد لمهنة التدريس تؤكد بأن التدريس لم يعد عملا سهلًا وبسيطًا، يقتصر على شرح وتبسيط المادة العلمية، وإنما هو عمل يحتاج إلى تخطيط وجهد ونشاط عقلي، ويعتبر تدريس اللغة العربية ذا طابع خاص؛ لأن الاهتمام الأساسي ينصب على توظيف التدريس بكل ما يتصل به بمادة اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية، وهذا يحتاج إلى معرفة كبيرة بطبيعة اللغة ونظامها والطرائق التدريسية التي تستخدمها معها.

أولا: ماهية التدريس:

يعتبر التدريس نشاطًا متواصلًا، يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي، ولكي نتعرف على مفهوم وماهية التدريس؛ ينبغي أن نقف عند جانبين:

الجانب الأول: التدريس في اللغة.

التدريس في اللغة يقصد به عدة معانٍ متعددة؛ فالأصل اللغوي للتدريس يرجع إلى كلمة درس، وهذه الكلمة لها معان متعددة، كما ورد في كتب اللغة منها: أن درس درسًا بمعنى: عفا وذهب أثره، أي: تقادم عهده، ودرس الثوب ونحوه: أخلق وبلي، ودرس الشيء درسًا: غيره أو محا أثره، ودرس الثوب: أخلقه، ودرس الكتاب ونحوه درسا ودراسة: قرأه وأقبل عليه؛ ليحفظه ويفهمه، ويقال: درس العلم والفن، أدرس الكتاب ونحوه أي: درسه، وأدرس الكتاب فلانا ونحوه جعله يدرسه، ودارس الكتاب ونحوه مدارسة، ودراسًا أي: درسه، ودارس فلانا أي: قارأه وذاكره، ودرس الكتاب ونحوه أي: درسه، والدرس: هو المقدار من العلم يدرس في وقت ما والمدرسة: مكان الدرس والتعليم.

الجانب الثاني: التدريس في التربية.

وهذا التدريس قد ورد بمعان متعددة؛ فبعض التربويين يعرف التدريس على أنه: عملية متعمدة؛ لتشكيل بنية الطالب وبيئته المعرفية بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين، أو الاشتراك في سلوك معين؛ وذلك وفق متطلبات حدوث التعلم، وهي شروط خاصة بالمتعلم، وأخرى خاصة بالموقف التدريسي، وثالثة خاصة بالمعلم وغيرها من متطلبات التعلم الجيد.

وهناك من يعرفه على أنه: مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق توقيت محدد لما يتم تنفيذه؛ فالتدريس يضم مجموعة من الأحداث الخارجية التي صممت من أجل دعم العمليات الداخلية للتعلم. وهناك من يعرفه أيضا بأن التدريس هو: علم يبحث التفاعل بين المعلم والطالب والمحتوى التدريسي، ويهدف إلى إنشاء معايير للتطبيق ومعايير فعالة من أجل تفسير وتخطيط وتنظيم نشاط كل من المدرس والطالب.

وهناك من يعرف التدريس بأنه: العملية التي تتم فيها معالجة مدخلات التدريس من التلاميذ والمنهج، والمجتمع المدرسي والمحلي والمدرسة وإمكانياتها بأسلوب تعليمي محدد؛ لينتج في النهاية التغيير السلوكي المطلوب لدى المتعلمين.

نستنتج مما سبق أن التدريس يدور محتوياته على التواصل بين المدرس والطالب حول مجموعة من الأسئلة: ماذا يدرس؟ كيف يدرس؟ ومتى يدرس؟...

يمر التدريس وفق مراحل ثلاث: التخطيط، والإعداد، وصياغة الأهداف، ثم تنفيذ وتطبيق ما تم استنادا إلى تقنيات ووسائل تربوية. التقويم التكويني والشامل، والتغذية الراجعة، والحكم على فاعلية النشاط التدريسي.

الفرق بين التدريس والتعليم:

يرى بعض الباحثين أن التعليم يعد حالة خاصة من التدريس؛ لسببين؛ الأول: تحديد السلوك الذي يشكل هدفًا للتعلم، والظروف أو الشروط التي تلائم ذلك السلوك، درجة الضبط التي تتم ممارستها للسيطرة على البيئة، بهدف جعل المكونات السلوكية مكيفة للمواقف التعليمية، تتضح الفروق بين التعليم والتدريس من المقارنة بينهما في الجوانب التالية: الهدف من التعليم والتدريس، أدوار المعلم في التدريس والتعليم، أدوار المتعلم في التعليم والتدريس، دور المحتوى الدراسي، والخبرات في التعليم والتدريس.

الفرق بين التدريس والتعلم: عملية التعلم عبارة عن موقف يتضمن العناصر التالية: حالة تعليمية عناصرها الرئيسية: الخبرة والمتعلم والمشرف على التعلم أي: المعلم نشاطًا تعليميًّا في الموقف يقوم به المشرف، والهدف منه هو تهيئة المتعلم؛ لتقبل الخبرة الجديدة، والتفاعل معها... التفاعل بين المتعلم وعناصر

الموقف نشاطًا تعليميًّا يقوم به المتعلم، ويمارس فيه السلوك الجديد ويتدرب عليه، والهدف منه هو أن يكتسب سلوكًا جديدا.

التعلم وأسلوب التعلم:

أسلوب التعلم هو الأسلوب والطريقة التي يدرك بها المتعلم موضوعا ما، ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله، ويتم على أثرها معالجة المعلومات والمهارات والاتجاهات؛ بما يتوافر لديهم من استعدادات وقدرات واستراتيجيات، وعمليات ذهنية. يقصد بأسلوب التعلم: الطريقة التي يتمثل بها الفرد، ويستوعب ما يعرض عليه من خبرات تعليمية؛ كما أنه الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرة، إن أسلوب التعلم يتكون من مجموعة من الأداءات المميزة للمتعلم التي تعد الدليل على طريقة تعلم المتعلم، وكيفية استقباله للمعلومات التي يواجهها في البيئة بهدف التكيف.

أنواع السلوك التي تحدث من التدريس وتعتبر مخرجات تدل على التعلم:

وهي:

أولًا: معرفي؛ ويندرج تحته كل ما يشتمل التذكر والتعرف.

ثانيًا: عقلي: ويندرج تحته كل ما يرتبط بالعمليات العقلية المباشرة، كالتفكير والإبداع والتميز والتضحية والتشكيل.

ثالثًا: حركي: ويشمل ما يتعلق بالمهارات الحركية.

رابعًا: انفعالي: ويشمل أنواع السلوك التي تظهر في صورة الانفعالات النفسية مثل: الحب والعداوة والانتقام.

خامسًا: اجتماعي: ويشمل أنواع السلوك التي تظهر في صورة عادات اجتماعية مثل: الاحترام والتقدير والتعاون والالتزام والمحافظة. ويمكن تلخيص العلاقة بين التدريس والتعلم في أن الهدف من التدريس هو دعم عملية التعلم؛ إذ ينبغي أن تتضمن أحداث التدريس علاقة مناسبة، ووثيقة عما يحدث داخل المتعلم عند حدوث التعلم؛ لذلك لا بد من أن توضع في الاعتبار الخصائص المرغوبة في الأحداث التدريسية التي تسهم في عمليات التعلم لدى الطلبة... وعليه فإن التدريس وسيط يهدف إلى تحقيق التعلم.

مصطلحات تتصل بعملية التدريس

الموقف التدريسي وعملية التدريس:

الموقف التدريسي:

هو نتاج لخصائص الطلبة وقدراتهم، واستعداداتهم وخصائص المعلمين وقدراتهم ومستوى تأهيلهم، والمنهج التدريسي وعناصره. يعد الموقف التدريسي موقفًا متشابكًا تتداخل فيه أدوار المعلم والطلبة والوسائل والإجراءات، مما لا يسمح بدراسته وضبطه والتنبؤ بالإجراءات التي يمكن أن تحدث، خاصة مع وجود عناصر إنسانية غير قابلة للضبط التام يصعب إخضاعها للتجريب والتحقق.

مفهوم محتوى التدريس:

حتى نتبين معنى مفهوم محتوى التدريس نعرض أهم الأسئلة التي يمكن أن تدور في ذهن مصممي التدريس ونحوهم، عندما يتصدون لمهمة التدريس؛ ماذا ندرس؟ لماذا ندرس؟ كيف ندرس؟ كيف نعرف أثر ما درسناه؟...

إنما نسعى إلى أن يتعلمه طلابنا من محتوى ليس كله ذا طبيعة واحدة ؛ فالمحتوى يأتي في صورة معلومة أو مهارة أو أمر وجداني ، وعليه يمكن تقسيم محتوى التدريس إلى ثلاثة أصناف أساسية : المحتوى المعلوماتي ، والمحتوى المهاري ، والمحتوى الوجداني ، وهذا التقسيم لا يعني أن الأصناف منفصلة عن بعضها بعضا ؛ كل له هويته الخاصة فالعلاقة بينها متداخلة ، وهي علاقة تأثير وتأثر معًا ؛ كما أنه لا يعني أن كلًّا منها يتعلمه الطلاب بمعزل عن الآخر دائما.

تحليل المحتوى التدريسي :

فيتم تحليل المحتوى التدريسي على صورة حقائق ومفاهيم ، ومبادئ وإجراءات ؛ يهدف إلى مساعدة المعلم والمصمم التدريسي على تعيين هذه المكونات ، وتحليلها ، ووصفها على صورة قوائم تحت عناوين للوحدات ، أو الموضوعات الدراسية ، أو الموضوعات الفرعية ؛ لكي تصبح نواتج مستهدفة ؛ ليتم تحقيقها.

مخطط التدريس :

يمكننا تعريف مخطط التدريس بأنه تصور منظومي نسقي ؛ يعده مصمم التدريس مسبقا ؛ بغرض استخدامه في تنفيذ عملية التدريس ، وعادة ما تنضوي المخططات التدريسية على عدد من العناصر الأساسية ، ومنها : الأهداف التدريسية ، مفردات المحتوى محل التدريس ، استراتيجية التدريس ، الوسائل التعليمية ، أساليب التقويم وأدواته.

أنواع مخططات التدريس :

ثمة أنواع رئيسية لمخططات التدريس هي :

أولا : مخططات تدريس المقررات ، أي : البرامج التعليمية.

ثانيا : مخططات تدريس الوحدات الدراسية.

ثالثا : مخططات تدريس الدروس اليومية.

الإجراءات التدريسية :

وهي التحركات والنشاطات التعليمية التي تتكون منها العملية التدريسية ، وتمثلها العناصر التالية :

- الأهداف الخاصة والمعلومات والأمثلة والتمارين والممارسات والاختبارات الدافعية - الإثراء - المعالجة - المتطلبات السابقة - التغذية الراجعة...

ويتضح من هذا أن إجراءات التدريس هي : الخطوات المتتالية المتتابعة المتكاملة التي توظف فيها الأنشطة والوسائل والاستراتيجيات ؛ لتحقيق الأهداف.

التدريس الاستراتيجي :

إن مفهوم التدريس الاستراتيجي ينطوي على العديد من المهام المطلوبة من المدرس ، والمتمثلة في الآتي :

معرفة متقنة بالمادةالمدرسية ، والمحتوى الدراسي.

تقييم دقيق لمعرفة الطلبة القبلية واحتياجاتهم. تحليل جيد لمادة الكتاب المدرسي والمقرر الدراسي ؛ لاستعمالها في التدريس.

فهم جيد لعمليات التعلم والتفكير. ولكن هناك سؤال مهم جدًّا ، وهو متى يكون التعلم استراتيجيًّا ؟...

بما أن الاستراتيجيات هي إجراءات، أو طرق متعددة؛ لتنفيذ مهارة معينة فإن التعلم يكون استراتيجيًّا عندما يعي المتعلمون المهارات، والاستراتيجيات أي: الإجراءاتوالطرق المحددة الخاصة التي يستعملونها في التعلم، ويضبطون محاولتهم لاستعمالها.

تنويع التدريس:

هذا المصطلح له تعريفات كثيرة، ومنها: أن تنويع التدريس يعني إجراء بعض التعديلات، تتراوح من التعديلات البسيطة إلى التعديلات الجوهرية في المواقف التعليمية، بحيث تمكن التلاميذ من التعلم من المنهج المقرر لمرحلتهم العمرية مع أقرانهم في فصل دراسي واحد.

وهناك من يعرف تنويع التدريس على أنه: القاطرة التي يصل من خلالها المتعلمون إلى المعلومات والمهارات والمفاهيم المطلوب تعلمها؛ حيث إن تنويع التدريس يتطلب مشاركة إيجابية من قبل التلاميذ في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات وعمليات التقييم.

وهناك من يعرف عملية تنويع التدريس على أنها: تتمثل في استخدامالمعلمين المرن للأنشطة التعليمية التعليمية، ولطرق تنظيم الدروس.

وهناك من يعرف تنويع التدريس على أنه ابتكار طرق متعددة، توفر للتلاميذ - على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية- فرصًا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم، واستخدامها في مواقف الحياة اليومية؛ كما تسمح للتلاميذ بتحمل مسئولية تعلمهم من خلال تعليم وتعلم الأقران والتعلم التعاوني.

ولا يعتبر تنويع التدريس اتجاهًا حديثًا في التربية والتعليم، ولكنه تراكم معرفي وممارسات أثبتت جدواها عبر سنوات عديدة، وهو امتداد للفلسفات التربوية التي ترى أن المتعلم هو محور عمليتي التعليم والتعلم.

وفيها يؤسس المعلم خططه التدريسية على احتياجات المتعلم بمعنى: أن احتياجات المتعلم هي التي تقود التعليم.

تنويع التدريس هو فلسفة تربوية تبنى على أساس أن على المعلم تطويع تدريسه تبعا لاختلافات المتعلمين.

وترتب على ذلك أن يكون هناك تنوع في طرق التدريس، وأن تعدل لتتماشى مع تنوع قدرات وميول ومهارات المتعلمين في الفصل بمعنى: أن المعلم أو المعلمة يغير ويعدل في عناصر المنهج؛ لتتوافق مع خصائص المتعلمين، وليس العكس.

فلا يجب أن يتوقع المعلم أو المعلمة أن يغير المتعلمون أنفسهم؛ لتتوافق مع المنهج.

تنويع التدريس في الفصل لا يتعارض مع الإدارة الجيدة للفصل، وليس مرادفًا للفوضى، وفقد السيطرة على التلاميذ.

تنويع التدريس لا يفرض على أي تلميذ أداء مزيد من المهام التي نجح في أدائها، وكأنها وسيلة عقاب للمتفوقين.

تنويع التدريس لا يستغل وقت التلميذ الذي ينهي المهام المطلوبة منه بسرعة، بمعنى تكليفه بأداء مهام أخرى لا تعود عليه بالفائدة، ولا تقع في نطاق ميوله واهتماماته...

مثال: إذا انتهى تلميذ من الإجابة عن الأسئلة المطلوبة، تكلفه المعلمة بترتيب الكتب على الأرفف.

جوانب التدريس

يشتمل التدريس على الجوانب التالية: المدخلات، العمليات، المخرجات التغذية المرتجعة أو المرتدة.

المدخلات:

هي مجموعة من العناصر أو الأجزاء أو المكونات، وتشمل خصائص المعلم ومهاراته، وخصائص التلميذ، والأهداف، والكتب الدراسية، وبيئة الفصل، والتجهيزات والمعدات، والوسائل التعليمية وغيرها.

العمليات:

هي التفاعلات التي تحدث بين المدخلات، وتؤدي إلى تغيرات يمكن ملاحظتها في سلوك التلاميذ.

المخرجات:

هي نتاجات التفاعلات التي تحدث بين المدخلات، وتحقيق الأهداف المتوقعة لدى التلاميذ مثل: نمو التلاميذ العقلي أو المعرفي، واتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية، ونمو مهارات وقيم مرغوبة أخرى.

التغذية المرتجعة أو المرتدة:

وهي النظر في مستوى التغيرات السلوكية التي حدثت في سلوك التلاميذ في ضوء الأهداف المحددة سلفا، وتصحيح مسار النظام من حيث المدخلات، والعمليات والمخرجات.

أهداف التدريس :

التدريس يهدف لتحقيق غايات وأهداف عامة تلبي تطلعات، واحتياجات المجتمع، وهذه الأهداف تتمثل في :

أولًا : تعريف الفرد بربه ونبيه ﷺ ودينه، وتنمية العقيدة الإسلامية في نفس الفرد.

ثانيًا : تزويد الفرد بالحقائق والمعلومات المتصلة بالدين الإسلامي، والحياة والدنيا.

ثالثًا : تنمية مهارات التفكير لدى الفرد، والقدرة على اتخاذ القرار وتكوين المهارات الحياتية اللازمة ؛ للتفاعل مع الآخرين.

رابعًا : تلبية الاحتياجات المختلفة للمتعلم : المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

خامسًا : تزويد المتعلم بالمبادئ، والمفاهيم، والمصطلحات الأساسية في أي علم من العلوم.

التدريس موهبة وعلم :

فقد كان التدريس فيما مضى عملًا روتينيًّا يؤديه الفرد كوظيفة من الوظائف التي يمارسها المعلمون، ولكن تغير هذا المفهوم ؛ ليصبح التدريس عملية أكثر تطورا تحتاج من القائمين عليها إلى أن يكون لديهم الموهبة والعلم لتأدية هذه المهنة.

التدريس موهبة : فالتدريس فن يحتاج إلى موهبة وإبداع من المعلم، الذي يقوم بعملية التدريس، فالمعلم في الوقت الحاضر لابد أن يتسم بسمات الابتكارية، والإبداع والتواصل والتفكير والتفاعل، ومشاركة المتعلم، فهو يشبه الفنان الذي يقدم لوحات فنية إبداعية حيث يقدم المحتوى بطريقة جذابة، وشائقة للمتعلمين،

ويشجعهم على التعلم، ويقدم لهم المادة التعليمية بطريقة تجعل المتعلمين في غاية السعادة والمرح والانجذاب والانبهار، كما يفعل الفنان في أي مجال من المجالات، والمعلم يقوم بتطوير نفسه كموهوب في عملية التدريس والتعليم.

التدريس علم: وهذا يعني أن عملية التدريس ليست عملية عشوائية؛ بل هو عملية علمية مثل علم الطب أو الصيدلة أو الزراعة؛ حيث يقدم التدريس بطريقة هادفة من بدايتها إلى نهايتها، تعتمد على تمكن المعلم من المهارات الأكاديمية المتعلقة بالمادة الدراسية، والمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بهذه المهمة.

يتم التدريس بطريقة منهجية مقصودة ذات خطوات علمية متتالية؛ تبدأ من معطيات، ومبادئ متاحة للوصول إلى غايات ونواتج علمية محددة. يستخدم التدريس أدوات علمية منهجية تتمثل في: أدوات التدريس والعوامل المساعدة له، وله عناصره التي تتفاعل معًا في إطار منظومة متكاملة، يتم التدريب على التدريس بطريقة علمية ومنهجية، وليس مجرد معلومات نظرية يتدرب عليها المعلم؛ بل يشتمل التدريس على جانبين؛ أحدهما: نظري، والآخر: تطبيقي عملي.

أسس ومبادئ التدريس:

يقوم التدريس على مجموعة من الأسس والمبادئ؛ منها: أن المتعلم هو غاية عملية التدريس، وهو المحور الذي يدور حوله التدريس، فنحن نهدف إلى تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم، ويهدف إلى إعداد المواطن بحيث يستطيع أن يتفاعل مع الحياة، ومع المواقف الاجتماعية المختلفة، بما يلبي

احتياجات سوق العمل المختلفة. التدرب وهو: الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن الملموس المادي إلى المحسوس المعنوي بما يتفق مع طبيعة المتعلم وخصائصه وميوله المختلفة.

اليسر والتيسير على المتعلمين:

فالهدف الأساسي من التدريس تيسير وتبسيط المواد العلمية التعليمية، والمفاهيم والمصطلحات العلمية، والمهارات التي نقدمها للمتعلم بأسلوب رفيق لين يساعدهم على التعلم، ولا يكون أمرًا صعبًا يكون حاجزًا ومانعًا لهم عن التعلم. التدريس يتم في إطار اجتماعي إنساني، يتفاعل فيه المعلم والمتعلم في إطار العملية التعليمية؛ حيث مبادئ الاحترام والتقدير المتبادل بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم بعضًا في إطار من الحب والهدوء، وكل الأفراد ملتزمون بآدابهم معلما ومتعلما.

جوانب التدريس:

يتضمن التدريس الجوانب التالية: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

أولا: التخطيط:

وتبدأ عملية التخطيط عندما يجلس المعلم مع نفسه يفكر ويتدبر فيما سيدرسه، وكيف سيدرسه؟ والتخطيط السليم يتطلب من المعلم أن يكون متمكنا مما سيقوله، ملما بخصائص تلاميذه وحاجاتهم وقدراتهم، محددًا أهداف درسه قادرًا على صياغتها صياغة واضحة دقيقة، محللًا لمحتوى المادة التي سيدرسها، ومحددًا أفضل تتابع لتقديمها.

ثانيا : التنفيذ :

من هذا كله يخرج المعلم بصورة ذهنية وخطة للدرس يسترشد بها في مرحلة التنفيذ ، وتتم عملية التنفيذ عندما يلتقي المعلم بتلاميذه ؛ لتبدأ مرحلة التفاعل ولينجز ما سبق أن خطط له ، ويتوقف التنفيذ الجيد على إتقان مهارات التدريس مثل : إثارة دافعية التلاميذ وإدارة الفصل ، وتكوين علاقات إنسانية مع التلاميذ ، وعرض الدرس ، ومهارات الأسئلة الشفهية ، وتعزيز استجابات المتعلمين.

ثالثا : التقويم :

وهو الجانب الثالث من جوانب عملية التدريس ، وهو مستمر يبدأ مع التدريس ، ويسير معه خطوة خطوة ، ويأتي أيضًا بعد أن تتم عملية التعليم ؛ لمعرفة ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها ، فالتخطيط أسلوب علمي يهدف إلى دراسة الإمكانيات والموارد المتوفرة والزمن ، وتحديد إجراءات استغلالها ؛ لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية معينة ، والتخطيط للتدريس هو عملية مهمة ومكون رئيس من مكونات العملية التعليمية.

وتأتي أهمية التخطيط بالنسبة للتدريس في أنه يساعد المعلم في تجنب الارتجالية ، والعشوائية التي تحيط بمهام المعلم ، ويحول عمل المعلم إلى مجموعة من الخطوات المنظمة المترابطة ، المصممة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم.

يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة الصعبة أو المحرجة ، التي غالبا ما ترجع أسبابها إلى الدخول إلى التدريس اليومي ، دون تصور مسبق لأحداث الموقف ، في إطار أشمل لأهداف التعليم ، ويتم التخطيط وفقا لمستويات ثلاثة :

التخطيط بعيد المدى: وهو يتم لمدة طويلة مثل عام دراسي كامل، أو فصل دراسي أربعة أشهر.

تخطيط متوسط المدى: وهو التخطيط الذي يتم لمدة متوسطة قد تستغرق شهرا، أو شهرين حسب طبيعة الوحدة الدراسية ومحتواها.

التخطيط قريب المدى: وهو التخطيط الذي يتم لفترة وجيزة، كالتخطيط الأسبوعي، أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل درس واحد أو درسين، وهو ما يعرف عادة بالتخطيط للدروس اليومية، أو إعدادها.

وتشمل عملية التخطيط:

أولًا: وضع تصور عن الطلاب الذين سيتم التدريس لهم.

ثانيًا: وضع الضروريات والأهداف الأساسية التي سيتم تعلمها. تحديد الاستراتيجيات والطرائق التي سيتم تنفيذها.

ثالثًا: وضع خطة تفصيلية لما سيتم القيام به، وتفصيلات طرق التدريس التي سيتم استخدامها.

رابعًا: تحديد المصادر ووسائل التعلم التي سيتم استخدامها.

خامسًا: تحديد الوقت الذي سيتم تنفيذ الدرس فيه، وخطوات كل جزئية والوقت الذي تستغرقه.

سادسًا: تحديد مبدئي للأسئلة وأساليب التقويم التي سيتم استخدامها في الدرس.

سابعًا: الإعداد الكتابي لخطوات التنفيذ والإعداد الذهني، والتهيئة للتنفيذ العملي لما يتم تخطيطه.

تنفيذ التدريس:

وهي مرحلة يتم فيها تنفيذ وتطبيق ما تم الإعداد له مسبقا في عملية التخطيط، وهو تحويل الخطة لنموذج عملي، مع مراعاة كل الجوانب التي تم تحديدها، وتمر عملية تنفيذ التدريس بعدة مراحل منها:

أولًا: تحديد المستوى المعرفي القبلي للمتعلمين.

ثانيًا: عرض أهداف التعلم للمتعلمين.

ثالثًا: تنفيذ طرائق التدريس واستراتيجياته على موضوع الدرس.

رابعًا: مناقشة المتعلمين.

تلخيص ما تم تعلمه مع مراعاة المبادئ الآتية في التنفيذ:

أولًا: المرونة.

ثانيًا: مشاركة المتعلمين في الدرس.

ثالثًا: التفاعل داخل مكان التعلم.

رابعًا: إدارة الصف بفاعلية وإدارة وقت التعلم.

خامسًا: مراعاة البيئة التي يتم تنفيذ التعلم فيها.

تقويم التدريس:

يهدف تقويم التدريس إلى تعرف جوانب القوة والضعف في الطريقة التي تستخدمها في التدريس.

تحديد مدى الإفادة من عملية التعلم لدى المتعلمين في الجوانب: المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

الوقوف على مستوى المتعلمين، وتقويم مستواهم الفعلي الذي وصلوا إليه في تعلم المادة الدراسية، ولكي يكون التقويم للتدريس صحيحًا علميا، ينبغي أن يكون المعلم حياديًّا ويرصد الحقائق كما هي.

إشراك المتعلمين في عملية التقويم:

أن يكون التقويم شاملًا لكل عنصر من عناصر التدريس، بداية من التخطيط للتدريس لتنفيذ التدريس حتى تقويم التقويم نفسه، ونقصد به تقويم الأدوات التي نستخدمها مع المتعلمين في التقويم من الأسئلة الموضوعية، أو المقالية، أو بطاقة الملاحظة.

يكون التقويم شاملًا لكل جوانب التعلم المعرفية والمهارية، والوجدانية. وضع الأهداف الأساسية لعملية التدريس، كمحكات وأسس يتم في ضوئها تقويم التدريس.

استخدام أدوات متنوعة في التقويم من: الأسئلة، وبطاقة الملاحظة، والاستبانات الموجهة للطلاب عن عملية التدريس نفسها أن يكون التقويم مبدئيا قبل البدء في التدريس، أو بنائيا في أثناء التنفيذ والتدريس، أو نهائيا بعد الانتهاء من التدريس. وضع خطة للتطوير للجوانب الضعيفة في الأداء لكل من المعلم والمتعلم في عملية التدريس والتعلم.

التدريس؛ تصميم مواقفه ومعوقاته

عناصر الدرس

التصميم لغةً واصطلاحًا:

إن كلمة تصميم مشتقة من الفعل صمم أي عزم، أما مفهوم التصميم اصطلاحا فيعني: هندسة الشيء بطريقة ما، على وفق محكات معينة أو عملية هندسية لموقف ما، ويستعمل مفهوم التصميم في العديد من المجالات، كالتصميم الهندسي والتجاري والصناعي وكذلك التربوي وغيرها، والتصميم عملية تخطيطية منهجية تسبق الخطة في حل المشكلات.

التصميم في مجال التعليمي:

أما في المجال التعليمي فالتصميم خطوات منطقية وعملية تتبع لتصميم التعلم وإنتاجه وتنفيذه وتقويمه، والتصميم التعليمي عملية متكاملة لتحليل حاجات المتعلم والأهداف وتطوير الأنظمة الناقلة لمواجهة الحاجات، والاهتمام بتطوير الفعاليات التعليمية وتجريبها وإعادة فحصها.

التصميم التربوي:

ويمكن كذلك تعريف التصميم التربوي بأنه هندسة العملية التعليمية التي تتوخى التطوير المنهجي لإجراءات علمية ودافعية؛ تهدف إلى تحقيق الفعل التعليمي في قضاء مكاني وزماني محددين.

ومما تقدم يمكننا أن نعطي مفهوما شاملًا للتصميم التعليمي على أنه خطوات عملية متكاملة، ومنظمة ومتداخلة ومتسلسلة ومترابطة، ذات طبيعة مستمرة

تستلزم متطلبات كثيرة، تؤدي إلى تحقيق أهداف محددة لنوع معين من المتعلمين خلال فترة زمنية محددة، وبما أن تصميم التعليم حقل من الدراسة والبحث يتعلق بوصف المبادئ النظرية، وعلى إجراءات عملية متعلقة بكيفية إعداد المناهج المدرسية والمشاريع التربوية، والدروس التعليمية بشكل يهدف إلى تحقيق الأهداف المرسومة؛ فهو بذلك اعتبر علما يتعلق بطرق تخطيط عناصر العملية التعليمية وتحليلها وتنظيمها وتطويرها، مِن أشكال وخطط قبل البدء بتنفيذها، سواء كانت مبادئ وصفية أو إجرائية.

ويعد التصميم التعليمي قمة ما توصلت إليه التقنيات التربوية في معالجة مشكلات التعلم والتعليم، وتطوير مستوياته وتقديم المعالجات التصحيحية الخاصة بكل منها، لذا يتطلب من المصممين بذل الجهد واستغلال الطاقة بشكل أمثل عند تطبيقه.

تطور التصميم التعليمي:

تشير الدلائل إلى استعمال التصميم التعليمي وتحسينه إلى القرن السابع عشر، ويعد "كومنيوس" أول من أكد ضرورة استعمال الطرق الاستقرائية وتحليل عملية التعلم وتحسينها، وفي منتصف القرن التاسع عشر اقترح وجوب استعمال البحث العلمي لتوجيه الممارسة العملية للتعلم، وبعد ذلك جاءت جهود "فرنديك" الذي أرسى البحث التجريبي أساسا لعلم التعليم، أما في عشرينيات القرن العشرين فقد تزايد الاهتمام باستعمال الطرق التجريبية؛ للمساعدة في حل المشكلات في التعلم. وفي الثلاثينيات من القرن العشرين تضاءل الاهتمام بالأسلوب التجريبي في تصميم التعلم؛ نتيجة لتأثيرات الكساد العالمي، وبعد دخول الولايات المتحدة

الأمريكية الحرب العالمية الثانية تحدد الاهتمام باستعمال الأساليب التجريبية للمساعدة في حل مشكلات التعلم، إذ دعي عدد كبير من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والتربية إلى إجراء أبحاث وتطوير مواد تدريبية للخدمات العسكرية.

وبعد الحرب -وبالتحديد في الخمسينيات- أثبتت حركة التعليم المبرمج أنها العاملة الرئيسة في تصميم وتطوير مفهوم مدخل النظم، وتمثيل عملية تطوير تعلم المبرمج كأسلوب تجريبي في حل مشكلات التعليم، فضلا عن ذلك كان تعديل الإجراءات وتحليل المهام عاملا في تطوير مدخل النظم، وفي الستينيات أيضا تألقت حركة السلوكية، عندما قام "بنجامين جلوم" وزملاؤه بنشر كتابهم (تصنيف الأهداف التعليمية) الذي أوضحوا فيه أنه يوجد في داخل نطاق مجال المعرفة أنواع مختلفة من مخرجات التعلم، وأنه يمكن تصنيف الأهداف على أساس نوع سلوك المتعلم التي تصفه، إذ إن هناك علاقة هرمية مترابطة ومتسلسلة بين مختلف أنواع المخرجات، وكان لهذه الأفكار تأثير مباشر على عملية التصميم. وفي المدة نفسها توسع مفهوم تحليل المهام، وكان من أبرز علمائه "جينيه" إذ ازدهرت حركة الأهداف السلوكية.

وفي منتصف الستينيات بدأ بعض العلماء بتجميع الأهداف وتوصيفها، والاختبارات المستند إلى المعايير. وقد كان هؤلاء من أوائل الذين استعملوا ألفاظًا مثل: تطوير النظام والتعليم المنظم والنظام التعليمي لشرح إجراءات مدخل النظم على النحو الذي يستخدم اليوم.

وفي أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات أبدى كثير من الأفراد والجماعات اهتمامًا كبيرًا بأفكار مدخل النظم، وازدادت الكتابات التي تناولت ذلك المدخل

مع تطوير نماذج لتصميم التعليم، إذ أنشئت مراكز لتطوير التعلم في داخل الجامعات.

وفي أواخر السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين أخذت حركة مدخل النظم تنمو وتزداد، وكذلك عدد البرامج التدريسية في مدخل النظم. وبعد التطور الأهم في تلك المدة ازداد الاهتمام بالكتابات التي دارت حول مدخل النظم بأفكار ومبادئ نابعة من علم النفس الإدراكي.

أهمية التصميم التعليمي:

تحسين الممارسات التربوية باستعمال نظريات تعليمية أثناء القيام بعملية التعليم بالعمل. توفير الجهد والوقت. استعمال الوسائل والأجهزة والأدوات التعليمية بطريقة جيدة. إيجاد علاقة بين المبادئ النظرية والتطبيقية في المواقف التعليمية.

وهناك أهمية أخرى تتمثل في اعتماد المتعلم على جهده الذاتي أثناء عملية التعلم. تفاعل المتعلم مع المادة الدراسية.

توضيح دور المعلم في تسهيل عملية التعلم. تفريغ المعلم للقيام بواجبات تربوية أخرى إضافة إلى التعليم. التقويم السليم لتعلم الطلبة وعمل المعلم.

خطوات التصميم التعليمي:

يتفق معظم المختصين في مجال التعليم على تسع خطوات لتصميم التعليم، مترابطة ومتفاعلة مع بعضها، وهي: تحديد الهدف التعليمي. تحليل المهمة التعليمية. تحليل السلوك للمتعلم. كتابة الأهداف السلوكية. تطوير الاختبارات المحكية. تطوير استراتيجية التعلم. تنظيم المحتوى التعليمي. تطوير المواد التعليمية. تصميم عملية التقويم التكويني.

وهناك شكل توضيحي يوضح هذه العمليات ؛ حيث تحيط بهذه العمليات عملية تحليل المهمة التعليمية وعملية تعديل التعليم ، وتصميم عملية التقويم التكويني وتنفيذها ، وعملية تعديل التعليم وتحليل السلوك المدخلي للمتعلم. هذه الأشياء تحيط بالخطوات التالية : كتابة الأهداف السلوكية. تطوير الاختبارات المحكية. تطوير الاستراتيجية التعليمية. تنظيم محتوى التعليم. تطوير المواد التعليمية واختبارها.

المشاركون في عملية التصميم :

أولًا : المصمم التدريسي ، وهو شخص الذي يرسم الإجراءات التعليمية وينسقها في خطة مرسومة ومدروسة.

ثانيًا : المعلم أو المدرس ، وهو الشخص أو الفريق الذي من أجله ومعه وضعت خطة التدريس ، ولديه معلومات كاملة عن المتعلم والمعرفة بأنشطة وإجراءات التعليم ، فضلا عن متطلبات منهاج التدريس ، وبالتعاون مع المصمم التدريسي سيكون قادرا على تنفيذ التفاصيل لعدد كبير من عناصر التخطيط ، ولديه الإمكانية على تجريب خطة التدريس المطورة.

ثالثًا : اختصاصي الموضوع ، وهو الفرد المؤهل الذي يستطيع تقديم المعلومات والمصادر المتعلقة بالمواضيع التخصصية ، والمجالات المتعلقة بها التي سيصمم لها التدريس ، فضلا عن دقة المحتوى المتضمن في الأنشطة والمواد والاختبارات المرتبطة به.

رابعا : المقوم ، وهو الشخص المؤهل لمساعدة التدريسيين في تطوير أدوات التقويم ؛ من أجل إجراء اختبارات قبلية وبعدية لمعرفة تقويم تعلم الطلبة ، فضلا

عن أن لديه القدرة في مجال جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها خلال مرحلة تنفيذ المنهاج، وكذلك يستطيع أن يقوم بتقويم المنهاج والتصاميم التدريسية وإصدار الأحكام، ولكن على الرغم من تعدد الأفراد المسئولين عن القيام بعملية تصميم التعليم؛ يمكن للمعلم أن يقوم بالعمليات السابقة كلها، وذلك في أثناء إعداده للدروس المختلفة.

نماذج تصميم التعليم:

إن معظم المربين يقترحون عددًا من النماذج التي يمكن استعمالها في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، في ضوء المفهوم الحديث الذي طرحته التقنيات الحديثة، أي تكنولوجيا التعلم، التي تقوم على مفهوم النظام الذي يتكون من العناصر المتداخلة، والمتفاعلة لإحداث التطور الحقيقي في عمليتي التعليم والتعلم، وقد تم التأكيد على أن التعليم الناجح يتطلب تخطيطًا ناجحًا ودقيقًا، وأدناه نعرض لبعض النماذج: نماذج "جنيه". أنموذج "جنيه". أنموج "دك وكاري". المنحنى المنظومي. أنموذج استراتيجيات التصميم وأساليبه. أنموذج حمدي لتصميم التعليم وفق المنحنى النظامي. أنموذج زيتون لتصميم التعلم على المستوى المصغر. أنموذج نظام بنائي. أنموذج "كومب".

ونستعرض أنموذج "كومب" فيما يلي:

يتصف هذا الأنموذج بالنظرة الشاملة من حيث الاهتمام بجميع العناصر الرئيسية في عملية التخطيط للتعليم أو التدريس بمستوياته المختلفة، ويساعد هذا الأنموذج المعلمين في رسم المخططات لاستراتيجيات التعليم، من حيث تحديد الأساليب والطرق والوسائل التعليمية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.

وركز "كومب" في أنموذجه على التتابع والتسلسل المنطقي، دون أن يكون هناك ترتيب ثابت للأنموذج، مما يعطيه المرونة لحذف بعض العناصر أو تعديلها، ويركز على تحديد حاجات المتعلم والأهداف والأولويات والمعوقات التي ينبغي التعرف عليها، فضلًا عن المراجعة والتغطية الراجعة، ويمكن مواءمة استعمال هذا الأنموذج على أي مستوى من مستويات التعليم والتدريب.

ويحدد "كومب" في أنموذجه عشرة عناصر ينبغي أن تلاقي اهتمامًا في خطة تصميم التدريس الشاملة؛ وهي: تحديد احتياجات المتعلم وصياغة الأهداف العامة والأولويات والمعوقات، التي ينبغي التعرف عليها وتنظيمها. اختيار المواضيع أو مهام العمل والأغراض العامة. تحديد خصائص المتعلمين التي ينبغي اعتبارها في عملية التخطيط. تحديد محتوى الموضوع وتحليل المهام المتعلقة بصياغة الأهداف. صياغة الأهداف التعليمية التي ينبغي إنجازها وفق محتوى الموضوع وتحليل المهام. تصميم الأنشطة التدريسية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف. اختيار مصادر التعلم. تحديد الخدمات الساندة لتطوير الأنشطة التدريسية وتوظيفها في عملية التعليم. إعداد وتصميم أدوات تقويم النتائج التدريسية. تحديد الاختبارات القبلية وتصميمها لمعرفة استعداد المتعلمين.

والشكل التوضيحي يوضح عناصر خطة تصميم التعليم شاملة لنموذج "كومب"، حيث هناك إطار عام يتكون من المراجعة والتقويم الختامي لتحديد حاجات التعلم والأهداف العامة، وأولويات ومعوقات العمل، ثم أغراض الموضوع والاختبار القبلي وتقويم التعلم، وخدمات ساندة ومصادر التعلم وأنشطة التعلم والتعليم، والأهداف التعليمية ومحتوى التدريس وخصائص المتعلم، فهذه الأشياء كلها تندرج ضمن المراجعة والتقويم الختامي، وهذا الشكل -كما قلنا سابقا- يجمع العناصر التي ذكرها "قومب" في أنموذجه.

تصميم التعليم وتصميم التدريس :

من خلال الاطلاع على المصادر المتعلقة بموضوع التصميم نجد البعض منها يحمل تصميم التدريس ، وأخرى معنونة بتصميم التعليم ، ولهذا يمكن التساؤل : هل يوجد فرق بين تصميم التدريس وتصميم التعليم؟ ومن خلال المقارنة ظهرت الفروق الآتية :

أولا : تصميم التعليم هو نظام شامل يحتوي على تدريب وتعليم وتعلم ، وهو عمل جماعي تعاوني متكامل ، يرتبط بالمادة التعليمية. أهداف عامة ترتبط بالمقرر الدراسي. يتم اختيار المحتوى وتنظيمه من قبل الجماعة. اختيار وسائل تعليمية مختلفة وطرائق ودليل معلم. تقويم تكويني ختامي إذ لا تطوير من دون تقويم. يتم تجريب المحتوى على الطلبة.

صفات التصميم التدريسي :

نظام جزئي مِن نظام التعليم. عمل فردي يرتبط بالحصة الدراسية. أهداف سلوكية محددة تتحقق من خلال الحصة. يتم توفير البيئة التعليمية من قِبل المعلم ، وكذلك تنظيم المحتوى التعليمي بعد تحليله. بناء مواقف تعليمية وأنشطة تعليمية. تقويم لمدى تحقيق الأهداف السلوكية لدى الطلبة. لا يتم تجريبه غالبا وإنما نحصل على تغذية راجعة من خلال التنفيذ ، والمعلم هو الذي يختار استراتيجية التنفيذ المناسبة.

من خلال ما تقدم يمكن تعريف النظام على أنه كيان متكامل ، يتألف من مجموعة من العناصر المتداخلة والمترابطة تبادليا وتكامليا وظيفية ، تعمل بانسجام وتناغم على وفق نسق معين ؛ من أجل تحقيق أهداف مشتركة محددة ، وأي تغيير أو تطوير أو تعديل يطرأ على أي مكونات النظام يؤدي إلى تغيير وتعديل في عمل

النظام. ويمكن تعريفه بتجمع لعناصر أو وحدات تتحدد في شكل أو آخر من أشكال التفاعل المنظم، أو الاعتماد المتبادل، في حين يعرف نظام التدريس بأنه الوسائل التقنية التي تعتمد على التوجيه العلمي والمنطقي في أهدافه، وبيئية عناصره وضبطه وعلاقاته ومدخلاته ونتائجه، وهو أيضا مجموعة من العوامل المنتظمة معا في صيغ سيكلوجية وتربوية، بحيث يتم تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة لدى الطلبة بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم، أما مكونات النظام فهي: المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة.

أولًا: المدخلات: وهي كل العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهداف معينة، وتنقسم المدخلات إلى نوعين: مدخلات رئيسية؛ وهي مدخلات ضرورية لقيام النظام. مدخلات محيط النظام.

ثانيًا: العمليات: وهي نظم الاستراتيجيات بما تشمله من طرائق وأساليب واستعمال الوسائل التعليمية، وتشمل العلاقات المتبادلة والمتفاعلة بين مدخلات النظام، كالتفاعل بين الطلبة والمعلم والإداريين لتحويل مدخلات النظام إلى مخرجات يحقق أهداف النظام.

ثالثًا: المخرجات: وهي النتائج النهائية كمؤشر دال على النجاح أو فشل النظام، وفي النظام التعليمي نجد أنها التغيرات التي تحدث في معرفة أداء وسلوك التعلم مِن مخرجات النظام. التغذية الراجعة إذ تعطي مؤشرا عن مدى تحقق الأهداف وإنجازها، وتوضيح مراكز القوة والضعف في أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة، وفي ضوء هذه النتائج يمكن إجراء تعديلات المدخلات والعمليات؛ لتحقيق مستوى أعلى من الأهداف.

تطبيقات تصميم التدريس

تصميم التدريس هو ذلك العلم التطبيقي من علوم التدريس، الذي يعنى بتوصيف القواعد والمبادئ والإجراءات وتخليق النماذج اللازمة لتصميم وتخطيط منظومات التدريس، ويشير مصطلح تصميم التدريس إلى العملية المنظمة المتصلة بتطبيق مبادئ التدريس والتعلم في التخطيط للمواد والأنشطة التدريسية، أو هو عملية منهجية أو منظومية لتخطيط منظومات التدريس لتعمل بأعلى درجة من الكفاءة والفاعلية، لتسهيل التعلم لدى الطلاب، وعادة ما يستعان لإنجاز هذه العملية بما يسمى بمخططات التدريس.

أهمية تصميم التدريس:

أولًا: بالنسبة للمعلم: يساعده في تحديد الأهداف التي يود أن تتحقق عند طلابه. يوجه المعلم في تنظيم النشاطات ويبعده عن التخبط في تنفيذها. يساعد المعلم في توزيع الوقت بشكل متوازن. يساعد المعلم في اختيار الأساليب والوسائل والنشاطات المناسبة. يمكن المعلم من الاستفادة من الوقت المتاح بشكل أمثل. يمكن المعلم من التقويم السليم لطلابه والحصول على التغذية الراجعة. يجعل المعلم أكثر ثقة بنفسه وأقل شعورا بالاضطراب.

ثانيا: بالنسبة للمتعلم: يساعد الطالب في تنظيم وقته في الدراسة، وتوزيعه بحسب الأهمية المعطاة للأهداف والمحتوى. يجعل الطالب أكثر قدرة على الاستيعاب؛ وذلك لأن المادة تكون منظمة له. يزيد من دافعية الطالب للتعلم. يكتسب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو المعلم وذلك لأن المعلم المنظم يترك انطباعا حسنا عند نفسه لدى طلابه. يتأثر الطالب بالجوانب الإيجابية للمنهج الخفي عند

معلمه فيكتسب عادات سليمة تساعده في حياته. مثل : التنظيم وتقدير أهمية الوقت واستغلاله بشكل أمثل.

عناصر تصميم التدريس :

العنصر الأول : هو المحتوى.

العنصر الثاني : هو مواد التدريس.

العنصر الثالث : هو النشاط ، وهو يعبر عما سوف يعمله المعلم والطلاب خلال تنفيذ التدريس.

العنصر الرابع : هو الأهداف.

العنصر الخامس : وهم الطلاب وخصائصهم وقدراتهم وميولهم.

العنصر السادس : هو المحيط الاجتماعي والثقافي للتدريس ، ويهتم هذا العنصر بإدارة الموقف التدريسي والتفاعلي ، والمناخ الاجتماعي والانفعالي الذي ييسر التعليم.

تحليل المحتوى التدريسي :

إن عملية تحليل المحتوى تمثل إحدى الكفايات التدريسية المهمة ، المتطلبة للتخطيط الجيد لعملية التدريس والتعليم ، وتهدف إلى تحديد العناصر الأساسية للتعلم من معارف ومهارات واتجاهات. تجنب المعلم العشوائية في التدريس. ترفع من مستوى الثقة في اختياره لاستراتيجيات التدريس. تمكنه من جميع عناصر الموضوع. العمليات الفرعية لمعالجة محتوى التدريس. التعرف المبدئي على المحتوى. تقويم

المحتوى وتنقيحه. تحليل المحتوى. انتقاء مفردات المحتوى ذات الأولوية في التدريس. تنظيم تتابع المحتوى. إعداد المحتوى في صورته النهائية. تنظيم محتوى التدريس.

والسؤال الآن: كيف يتم تنظيم المحتوى التدريسي؟ يحتاج إتمام هذا التنظيم إلى توفر أمرين هما: وجود قائمة بمفردات التدريس، تبني أحد توجهات تنظيم المحتوى وتوظيفه في تنظيم تتابع المحتوى، وعلى مصممي التدريس اختيار أحد التوجهات التالية: التوجه الهرمي. التوجه التفصيلي. التوجه النمائي. التوجه الزمني. التوجه التتابعي.

تحديد الأهداف التدريسية:

تعتبر هذه المهارة من أهم المهارات في تصميم وتخطيط التدريس؛ فعليها تقوم بقية عناصر التخطيط بل تقوم عملية التنفيذ والتقويم، وهي عملية تجيب عن السؤال التالي: لماذا ندرس؟ وبالتالي فالأهداف التدريسية هي المخرجات المتوقعة للتدريس، سواء أكان مقررًا دراسيًّا أو برنامجًا دراسيًّا أو وحدة دراسية.

وينبغي أن تكون الأهداف جيدة الصياغة مناسبة لخصائص المتعلمين، تعمل على تحقيق الأهداف الأساسية للمادة الدراسية. تتناول الجوانب الثلاثة: المعرفية والمهارية والوجدانية.

تعطي أولويات للأهداف التي تركز على النتائج الأساسية. تتكامل الأهداف مع غيرها بحيث ترتبط بموضوع المحتوى محل التدريس. يصف الهدف الأداء المتوقع من الطالب أن يقوم به بعد الانتهاء من عملية التدريس، وهو يصف ما يعمله وليس ما يشعر به أو يفكر فيه.

من خصائص الأهداف السلوكية :

أن يصف السلوك الفعلي للطالب بفعل مضارع مثل : يكتب يقرأ يرسم إلى آخره. يجب أن يكون الفعل المضارع قابلًا للملاحظة والقياس. يجب أن يتضمن الهدف وصفًا لشروط أداء السلوك إذا كانت عنصرًا أساسيًّا من الهدف تساعد في تحقيقه. أن ينطوي الهدف على محك أو معيار للحكم على درجة تحقق الهدف. أن تكون الأهداف واضحة محددة وواقعية. أن تكون الأهداف بسيطة مكونة من سلوك واحد فقط مثل أن نقول : أن يرسم التلميذ خطة يقوم بها في حياته العملية ، أو أن نقول : أن يتعلم التلميذ مبادئ الأخلاق الحسنة. أن تكون الأهداف مصاغة بمستوى متوسط من العمومية ، فلا تكون عامة جدًّا ولا تكون خاصة جدًّا. أن تتضمن الأهداف السلوكية إشارة إلى المحتوى أو الموضوع المراد تدريسه.

العوامل المؤثرة في التدريس

لا يتم التدريس مما يقوم به المعلم فقط من إجراءات أو سلوك ، وما يمتاز به من مهارات تدريسية ، بل يتم في الواقع من تفاعل المعلم مع عوامل أساسية أخرى هي : المنهج وغرفة الدراسة وتلاميذه ، وبينما يمثل المعلم في العملية التعليمية التقليدية محور الاهتمام والعامل الرئيسي المقرر لنجاحها أو فشلها ؛ يشكل في التدريس الحديث مع التلاميذ والمنهج والبيئة الصفية عوامل متكاملة ، تؤثر كل منها في الأخرى سلبًا أو إيجابًا بنصيب واضح في توجيه العلمية التعليمية ، فنرى التلاميذ والمعلم يتفاعلون معا ومع المنهج من خلال معطيات البيئة الصفية وخصائصها.

وهناك عوامل متعددة تؤثر وتساعد في التدريس وتسهل عملية التعلم كثيرا، ونذكر منها: عوامل البيئة الاجتماعية. عوامل البيئة الصفية المدرسية. عوامل تتعلق بالمعلم.

العوامل البيئة الاجتماعية مثل: البناء الاجتماعي المحلي والطبقات السائدة فيه، وحالته الاقتصادية والثقافية والحضارية العامة، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومستوى تعليم أفرادها ومستوى الاستقرار النفسي والحالة الصحية، وخلفيتها العرقية واللغة وممارستها في البيت، والكفايات الحياتية الوظيفية. عوامل البيئة الصفية المدرسية منها: بيئة التعلم الصفية والمدرسية، والشروط المادية في غرف الصف كالتدفئة وجودة التهوية والإضاءة. عوامل تتعلق بالمعلم: وهي العوامل الذاتية للمعلم، والتي تعتمد على شخصية المعلم وتصرفه وطريقته وأسلوبه في أمور التعليم ومعاملة التلاميذ، ولهذه العوامل أثر فعال في نجاح المعلم في التدريس، وتحتاج إلى مقدرة في التفكير المنطقي، ومهارة في التحليل من قِبل المعلم.

معوقات التدريس

لكي يكون التدريس ناجحًا وفعالًا لا بد من مراعاة جميع عناصر العملية التعليمية، والخلل في عناصر العملية التدريسية يؤثر في عملية التدريس، ويؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التدريسية التي يقوم بها المعلم، ومن أهم معوقات التدريس:

أولًا: المعلم.

ثانيًا: المتعلم.

ثالثًا: التفاعل وإدارة البيئة التعليمية.

رابعًا: المحتوى.

خامسا: الأهداف.

سادسًا: الوسائل.

سابعًا: التقويم.

أولًا: المعلم مثلًا قد يكون قليل الخبرة ولم يدرب جيدا على مهارات التدريس، أو أن يكون شاعرا بالقلق والاضطراب، وشكه في عدم قدرته على أداء مهامه، وخوفه من التجريب واستعمال العديد من المهارات التعليمية الجديدة.

ثانيًا: المتعلم: حيث قد يكون المتعلم ضعيفًا بصفة عامة، ولا يلم إلماما كافيا بالمفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالمادة الدراسية، أو أن ينشغل في أثناء وقت التدريس أو يهتم بتحصيل المعلومات والنجاح، ولا يهتم بتعلم المهارات.

ثالثًا: التفاعل وإدارة البيئة التعليمية: فأن يختار مثلا المعلم في بيئة غير مناسبة، بأن يكون هناك ضوضاء أو إضاءة ضعيفة أو تهوية غير مناسبة.

رابعًا: المحتوى التعليمي: فالمحتوى في بعض الأحيان قد يكون صعبا، ولا يتدرج في عرض المادة التعليمية، أو يكون غير جذاب للمتعلم.

خامسًا: الأهداف: فقد تكون الأهداف صعبة، أو تكون غير واضحة.

سادسًا: الوسائل التعليمية: قد تكون هذه الوسائل غير مناسبة للمتعلمين ولا يشاركون فيها.

سابعًا: التقويم: كأن يستخدم المعلم بعض الأساليب التقويمية التي تتصل بالجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى، أو أن يستخدم فقط نمطًا واحدًا من التقويم النهائي دون التقويم القبلي والبنائي.

إدارة بيئة التعليم والتعلم؛ الحاجة إليها ومفهومها ومدخلاتها

عناصر الدرس

الحاجـة إلى إدارة بيئـة التعلـيم والـتعلم

هناك تسليم تام من رجال الفكر والساسة بأن هناك أزمة حقيقية للتربية العربية، أزمة تعاني منها الدول العربية الغنية التي تملك المال وتفتقر إلى البشر، وتعاني منها الدول العربية الأقل حظا من المال وتمتلك القوى البشرية، ولهذه الأزمة مظاهرها المتنوعة التي يمكن أن نوجزها فيما يلي:

أولًا: أزمة المعلمين:

وتأخذ أزمة المعلمين أشكالًا متنوعة، لعل أبرزها: الشكوى الدائمة من انخفاض مستوى المعلم ثقافيًّا وتخصصيًّا، وانخفاض مستواه في اللغة القومية وافتقاره إلى التمكن من اللغة الأجنبية، وعدم دراية الغالبية العظمى من المعلمين باستخدام الكمبيوتر بعامة، واستخدامه في التدريس وتدريس التخصص بخاصة، ويضاف إلى ذلك اللجوء حتى الوقت الراهن إلى غير التربويين وتعيينهم معلمين، وصم الآذان عن النداءات المتكررة بخطورة مثل هذا التوجه.

ثانيا: أزمة التربية المستمرة: إذ ما يزال الإيمان في غاية الضعف بالتربية المستمرة والتعليم مدى الحياة، والتخوف من الأخذ بصيغ حديثة مثل: التعليم المفتوح والتعليم من بعد، ونظرة المسئولين له على أنه من الأبواب الخلفية للتعليم العالي وعدم ترشيده، وقد انعكس هذا على انخفاض مستوى العاملين لإهمال التدريب في أثناء الخدمة بمن فيهم المعلمين.

ثالثا: أزمة مناهج التعليم: والاهتمام كبير بكم المعلومات المقدمة إليهم، وحشو عقول التلاميذ، وإهمال اكتساب المعلم للمهارات والقدرات التي تمكنه من أداء

واجباته في قيادة مجتمعه. إن أزمة المناهج تتمثل في الاهتمام بالحفظ والتلقين، وبالتالي سلبية المتعلم في العملية التعليمية، وقلة مشاركته باعتباره طرفا أساسيا في هذه العملية.

التعلم الذاتي والتعلم المستقل والتعلم التعاوني والتعلم والفريق... مصطلحات واستراتيجيات ظهرت من سنوات بعيدة، وتطبق بالفعل في دول عديدة إلا في بلادنا العربية، فلا وجود لها في حيز الممارسة في بيئة التعليم والتعلم، وتسمع عن التعلم بالاكتشاف وحل المشكلات واتخاذ القرار، ولا تجد لها صدى في الفصل أو المدرسة. التطبيق القاصر لتكنولوجيا التعليم، إذ إن النظر إلى تكنولوجيا التعليم ما يزال قاصرا على أنها مجرد أجهزة ووسائل سمعية بصرية، ولا وجود لها في تنمية التفكير والابتكار والإبداع كما يعتقد البعض. الإصلاح الجزئي للنسق التعليمي؛ فالإصلاحات التعليمية إصلاحات لا تتسم بالشمول، وأسلوب العلاج الجزئي ما يزال هو السائد لدينا حتى الآن. النقل من الدول الأجنبية: وتستوي في ذلك الدول العربية الغنية والدول الفقيرة، فما يزال الخبير الأجنبي صاحب رأي مسموع في تطوير التعليم، وهو يقدم ما يراه مطبقا في بلده بصرف النظر عن صلاحيته للبيئة العربية.

وما تزال البلاد العربية تنقل نظمًا من الخارج كالساعات المعتمدة والمدرسة الشاملة وغيرها، وتفشل التجارب. انخفاض كفاءة التعليم: وربما للأسباب السابقة نجد انخفاضا واضحا في فعالية التعليم والتعلم، وضعف مستوى الخريجين، في وقت يتسم بالمنافسة والتغير السريع والتقدم التقني وثورة المعرفة. انعدام التكامل بين التعليم وسوق العمل: فلا وجود تقريبا للتوقعات الكمية والكيفية لسوق العمل ومتطلباتها، ولا تنسيق بين التعليم وحاجات هذه السوق

المحلية والقومية ؛ ربما لعدم وجود نظام للمعلومات وربما لجمود في سياسات التعليم. أن لا توازن داخل التعليم ويتمثل في اللا توازن بين الريف والحضر وتعليم البنات وتعليم البنين، وتعليم الأغنياء وتعليم الفقراء.

انسداد قنوات الاتصال بين نوعيات التعليم ومراحله، والمثال على ذلك أن الطالب الناجح في التعليم الثانوي العام يجد صعوبات في التحويل إلى التعليم التقني إذا أراد ذلك. غياب الممارسة في التعليم الأكاديمي وغياب الثقافة في التعليم المسمى بالتعليم الفني أو التكنولوجي. إدارة الفصل والتعليم والمدرسة بالفهلوة والحظ، فلا إعداد علمي لمن يرشحون لوظائف الإدارة التعليمية، أو الإشراف الفني أو الإدارة المدرسية، وغالبا ما تكون برامج صورية شكلية، ونظرا لأننا نعيش في عصر ثورة المعرفة والمعلومات وعصر التقدم التكنولوجي، ثم عصر ما أسميه بالعولمات، إذ إنه لا توجد عولمة واحدة، وإنما هناك عولمة سياسية وعولمة اقتصادية وثالثة ثقافية معرفية وعولمة رابعة علمية، وفي عصر يسوده التنافس، بل إنه لن يكون فيه وجود إلى للقادر على الوجود والمنافسة، وتثبيت أقدامه وبخاصة مع دخول القرن الجديد، والتطبيق الكامل لاتفاق التجارة والتعريفة المعروف بالجاد، والإزالة الكاملة لكافة معوقات انتقال المال والسلع والخبرات البشرية.

إنه نظرا لذلك كله لا بد من بيئة جديدة للتعليم والتعلم، وفي كتاب مهم بعنوان (إعداد مدارسنا للقرن الحادي والعشرين) يتناول هذا الكتاب المدرسة الجديدة، ويعرض رؤية شاملة للمدرسة في مجتمع المعرفة، هذه النظرة في مجتمع المعرفة تشمل نسيج المدرسة والعولمة، تحول أماكن العمل، ارتباط في المناهج، المدارس الواقعية، سياسة القبول والمساواة، التمهين والتعليم الأكبر، الفِرق والرعاية. ويمثل الشكل السابق رؤية للتربية والتعليم والمدرسة والجامعة أداتهما في مجتمع

المعرفة، إذ إن هؤلاء الذين يديرون المعلومات لحل المشكلات، وتقديم الخدمات أو الابتكارات منتجات جديدة سوف يشكلون الجماعة الكبرى في قوة العمل في المستقبل، وسوف يحلون محل العمالة الصناعية التي شكلت الجماعة الأكبر بعد الثورة الصناعية، ويشير المستوى الأول إلى وجود ارتباط في التعليم في مناهج التعليم، حيث يتوقع حدوث تغيرات كبيرة في استراتيجيات التعلم والتعليم، بقدر ما تسمح به الشبكات الإلكترونية، بشكل يتحدى الفكرة القائلة بوجود حدود بين المواد والمقررات، وتغير التأكيد من المنهج اللاشخصي إلى حياة مثيرة من الاكتشافات.

المستوى الثاني يعبر عن تحول أماكن العمل، حيث يشير إلى المدارس كأماكن عمل في كل اتجاه، بما في ذلك جدولة وقت التعلم ومداخل إدارة الموارد البشرية، وسوف يشمل هذا التحول كل الجوانب لينقلها من العصر الصناعي بما في ذلك مفهوم العلاقات الصناعية إلى مجتمع المعرفة، والمستوى الثالث عن نسيج المدرسة والعولمة، حيث إن بنية المدرسة ستتغير عن طريق الشبكة الإلكترونية، وسوف تتحول المدرسة كلها من نواحي تصميم المبنى إلى حجمها وشكلها، وتأثيث قاعاتها من أجل عامل المعرفة، وتعني شبكة التعلم الكونية أن المدرسة ستكون بلا أسوار، وأن كثيرًا من التعلم الذي يكتسبه التلاميذ يمكن أن يحدث في أماكن كثيرة بما فيها البيت وفي مكان العمل.

أما المرحلة الرابعة: فهي عن التمهين والتعليم الأكبر، إذ يمكن فيها أن تكون نسبة كبيرة من المهنيين المحترفين داعمة للتعلم في المؤسسات التعليمية، دون اقتصار على المعلمين وحدهم، رغم أن دور المعلم سوف يكبر ويزداد، بما يتطلبه من حكمة واقتدار على الحكم وتيسير إدارة التعلم بطرق أكثر تعقيدا واختلافا عن

ذي قبل، وفي المستوى الخامس فإن مكون الفرق والرعاية يشير إلى أن القدرة على العمل في فرق تكون أكثر وضوحًا كمداخل للتعلم، وتعطى لها الأولوية في الفرق في أماكن العمل في مجتمع المعرفة، يضاف إلى ذلك أن الرعاية الأبوية للطلاب ذات أهمية للتعلم في ضوء هذا النموذج، وفي مدارس لا أسوار ولا حدود لها.

وفي المستوى السادس عن سياسة القبول والمساواة؛ فإن تكوين سياسة القبول والمساواة سوف يستحوذ على جدل عام، إلى أن تصير أسعار الشبكات الإلكترونية في مستوى الراديو والتليفون الآن، ويشير المستوى السابع عن المدارس الواقعية؛ حيث شبكات منظمات التعلم أمر حقيقي في مجتمع المعرفة، فتأخذ المدارس كثيرا من خصائص بعض المنظمات المعرفية، حيث يحدث التعلم بأشكال مختلفة ومن مصادر متنوعة بما فيها الشبكات الإلكترونية، ولذلك يمكن أن يحدث التعلم في أي مكان كما قلنا وفي أي وقت من الميلاد حتى الوفاة، وليس بالضرورة من سن الخامسة إلى السادسة عشرة، فسوف تشمل أنماط التعلم الفصل التقليدي والأدوار المرسومة للمعلم والطلاب، لكن ذلك وفق فكر جديد ورؤى جديدة.

وهناك عشر استراتيجيات لتكون المدرسة جديدة فعلا هي: إزالة الحدود بين المقررات والمواد مع تكامل التعلم عبر المنهج، كما ستصبح تكنولوجيا التعلم عالمية تتحدى جمود المناهج دون زوال الحاجة إلى الامتحانات. إعادة تصميم المبنى المدرسي المصمم أصلا للعصر الصناعي ليناسب حاجات مجتمع المعرفة. تكوين المدرسة لفريق على قدر عال من المهنيين للعمل مع المعلمين ودعمهم، بعضهم سوف يكون متفرغا بالمدرسة وبعضهم الآخر يعمل في أماكن أخرى،

ويستعان به لتلبية حاجات المتعلمين. حصول المعلمين على أفضل مصادر التعلم لدعم عملهم كالإنترنت والأقراص المغنطة، وسوف يمكن للمعلمين تلقي المساعدات من متخصصين في مصادر التعلم. قيام الطلاب والمعلمين والمهنيين الآخرين بالعمل كفريق، بشكل يعكس نمطا من الترتيبات والتنظيمات الواضحة في أماكن العمل وميادين أخرى. توسع المدارس في سياساتها وممارستها من أجل الرعاية الأبوية للطلاب ومساعدتهم علة تحقيق أقصى توقعات النجاح.

أهمية الرعاية الأبوية للمعلمين أنفسهم لتسهيل تحولهم؛ ليكونوا أكثر حرفية ولتغيير كبير في أدوارهم ومسئولياتهم، والمحاسبة مع النمو المهني فرديا، وفي فرق كعنصر مهم للاستراتيجية. الاهتمام بقضايا القبول والمساواة. استراتيجية قائمة على المشاركة في الموارد بين المدارس، ومشاركة القطاع الخاص وخلق مراكز للتعلم المعتمد على البيئة. اعتبار التمدرس الواقعي حقيقة في كل مرحلة تعليمية، مع بقاء المكان المسمى مدرسة ومع مداخل للتمدرس الواقعي، تشمل بيوت التعليم للبالغين. سيادة الثقافات جديدة للتعلم في المدارس لمجتمع المعرفة تشمل التعلم مدى الحياة، والتعلم في الوقت المناسب.

إن نجاح هذه الاستراتيجيات لخلق مدرسة جديدة يتوقف على أمور عديدة أبرزها: مستوى المهنيين المحترفين، وما يتطلبه نظام التعليم الجديد الذي يتوقف نجاحه في هذا الصدد على جذب أفراد ذوي قدرات عالية، وتقديمه لحوافز لجذبهم للمهنة واعتراف بدورهم ونظام للمكافآت ملائم.

وينبغي أن تؤخذ أمور عديدة في الاعتبار لتوفير هؤلاء المهنيين والمحترفين ذوي المستوى العالي؛ وهي: القيام بمجهودات مخططة وهادفة للوصول إلى أعلى مستوى مهني محترف في استخراج البيانات، وتوجيه المخرجات والعمل في فِرق

لرفع مستوى التلاميذ. جدولة التوقيتات الأساسية لفرق المعلمين والمهنيين الآخرين، بشكل ينعكس على مدخلات جديدة للتعليم والتعلم، ووضع معايير ومحكات لأداء التلاميذ. قيام المعلمين والمهنيين الآخرين بالبحث والدراسة بشكل أوسع ومستمر، عن الأدبيات المحلية والقومية والدولية في تخصصاتهم. الإعداد لأن يصبح المعلمون والمهنيون الآخرون أكثر مهارة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ربط المدارس لشبكاتها بشبكات الخدمات الأخرى للقطاعين العام والخاص؛ لتضمن تلبية حاجات المتعلمين. الاهتمام بأن يعمل المهنيون من خلال مناهج ومعايير وأطر، مع استخدام معايير خاصة بالتطبيق المهني. سعي أعضاء الهيئة للاعتراف بعملهم الذي يماثل المعايير الموضوعة ويتفوق عليها.

اهتمام المدارس بضمان توسيع دائرة اهتماماتها، بما في ذلك بناء قدرة على مخاطبة الكثير من الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين. التعاون بين المدارس والجامعات والمؤسسات الأخرى في عدد من البرامج، عن التعليم والبحث والتطوير بشكل يدعم المهنية، أو الاحتراف الجديد في التعليم ويعكسه.

وذلك كله يعني أن التربية والتعليم في عالم المعرفة وعصرها يتطلب سعيا دءوبا لتحويل الفكر والممارسة، بما يتمشى مع فلسفة عصر جديد، ومما يخلق مدرسة جديدة وبيئة جديدة للتعليم والتعلم.

إن هذه البيئة الجديدة للتعليم والتعلم تحتاج إلى إدارة جديدة. أيضا تحتاج أن تدار إدارة تراعي الاعتبارات الإنسانية للمتعلم، تؤكد على سيادة مناخ الديمقراطية والحرية والمشاركة. لا تلجأ إلى التهديد والوعيد والعقاب البدني، وتعالج المشكلات السلوكية للمتعلمين.

تنظر إلى التلاميذ على أنهم أسوياء وسواسية. تهتم بالإبداع والابتكار وتنمي المواهب. تؤمن بأن هذه البيئة ذات دور في تنمية المتعلم، فتعمل على إعدادها على أسس علمية وتحافظ عليها. تهتم بالجمال فالمدرسة الجميلة والتعلم الممتع لخلق جيل واع مؤمن بالقيم والاتجاهات الإيجابية. تعي الأثر الفعال والمستمر للمعلم على التلاميذ فتعده ليكون ذا أثر طيب. تفهم أن التلاميذ متى أشبعت حاجاتهم سيكونون أكثر فعالية في التعليم. تؤمن بأن دورها تيسير وتسيير وتطوير وتحديث كل ما يتصل بالعملية التعليمية وبمجالات المجتمع. تعي أن التلاميذ مختلفون وأن تعلمهم مختلف، وأننا ينبغي أن نعلمهم بطرق مختلفة تساعدهم على تعلم أفضل. تسلم بأن الآباء شركاء في تعليم الأبناء وليسوا خصوما. تؤمن بأهمية العمل الجماعي والتعاون والتكامل. ترى أن الاتصال الفعال أداة مهمة لنجاح إدارة بيئة التعليم والتعلم في الفصل والمدرسة. تعمق الانتماء القومي وتؤمن بالانفتاح على البيئة والعالم. تسلم بأن الإدارة على مستوى التعليم والمدرسة والجامعة مهنة لا يشغلها إلا من أعد لها إعدادا علميا، وأن هناك حاجة لتنميتها تنمية مهنية مستمرة.

مفهوم إدارة بيئة التعليم والتعلم

تعريفات كثيرة لإدارة بيئة التعليم والتعلم طرحتها دراسات متعددة، كان لكل منها توجهاته ومنطلقاته، فهي في نظر البعض تتمثل في السيطرة على التلاميذ، أو إصدار تعليمات من شأنها حفظ النظام داخل حجرة الدراسة، وهي في نظر البعض الآخر توجيه التلاميذ نحو تحقيق أهداف المدرسة، وتمكينهم من التعليم ومهاراته، وإدارة الفصل لدى آخرين تتمثل في خلق بيئة ملائمة للتربية الفعالة، وتهيئة للمناخ المناسب للتعلم.

ويندرج تحت مصطلح إدارة بيئة التعليم والتعلم: إدارة المدرسة وإدارة الكلية وإدارة الفصل أو إدارة قاعة المحاضرات، وفي رأينا أن إدارة الفصل منظومة فرعية لمنظومة أكبر هي إدارة المدرسة أو الإدارة المدرسية، أما إدارة الفصل فإنها تلك المنظومة التي تهدف إلى تعظيم الإمكانيات المتاحة؛ لتحقيق التربية المتكاملة لشخصية التلميذ داخل بيئة الفصل بمعناه الواسع، وتتضمن عددا من العمليات الإدارية المختلفة من تخطيط وتنظيم وتوجيه، وتسيير وتقويم للعمل والأداء والأفراد.

وبناء على ذلك فإن الفصل قد يكون حجرة الدراسة أو المعمل، أو المكتبة أو حجرة النشاط أو الورشة المدرسية أو الملعب أو المسرح أو قاعة المحاضرات أو غير ذلك، أنه تعبير عن بيئة التعلم حيث يوجد التلاميذ مع معلمهم يخططون، وينفذون معا برنامجا تعليميا وتربويا، والإدارة المدرسية بما فيها إدارة الكلية الجامعية تعني إجرائيا تسيير عمليتي التعليم والتعلم داخل المدرسة أو الكلية، إنها إدارة للتعليم والتعلم في نطاق الوحدة الإجرائية للتمدرس، تطبق فيها عمليات الإدارة التعليمية ووظائفها، وهي مسئولية جميع العاملين بالمدرسة، يقودونها معا بما يتوفر لديهم من معرفة علمية وفن وخبرة وممارسة وأخلاقيات للعمل التعليمي والإداري. من هنا تعرف إدارة بيئة التعليم والتعلم بأنها منظومة فكرية وممارسات عملية، تتضمن المدخلات والعمليات والإجراءات اللازمة لخلق مواقف يمكن أن يحدث فيها التعليم والتعلم بفاعلية.

وعندما يمكن حدوث التعليم والتعلم يكون هناك نظام في بيئة التعلم، وهذا النظام يمثل الموقف الذي تتوفر فيه مجموعة من التوقعات لأعضاء الفصل يشارك فيها الجميع، وتكون هناك درجة عالية من المطابقة لهذه التوقعات، وينظر إلى

إدارة بيئة التعليم والتعلم على أنها عملية تفاعلية مركبة، تعتمد إلى حد كبير على تركيبة بيئة التعلم وإدارة بيئة التعلم بعامة، وإدارة الفصل بصفة خاصة، ليست عملية منفصلة عن أنشطة التعلم اليومية، إنها تتضمن الرقابة على البيئة ككل، متضمنة تعليم التلاميذ وتعلمهم وبطريقة تنمي مناخا يجعل حدوث التعلم ممكنا ويسيرا.

وأنشطة الفصل التي يقوم بها التلاميذ وأنماط وأنواع، وكذلك البيئة المادية والبنية المادية لبيئة التعلم، كل ذلك له تأثيره على الإدارة الناجحة للمدرسة والفصل، ومدير المدرسة وهيئة التدريس مطالبون مع بداية العام الدراسي بأن يخصصوا وقتا وجهدا؛ لوضع مجموعة واضحة ومحددة من التوقعات لجميع التلاميذ أعضاء بيئة التعلم، تشمل الأنشطة والتحصيل والسلوك.

وطبيعي أن يتضاءل هذا الوقت المخصص لذلك في أثناء العام الدراسي. إنها جملة من الأنشطة يقوم بها المعلم عندما يتطلبها الموقف، وبخاصة إذا لم يلتزم تلميذ ما بالقواعد المدرسية، حينئذ ينبغي على المعلم أن يتخذ موقفا.

مدخلات إدارة التعليم والتعلم

تتنوع مدخلات إدارة بيئة التعليم والتعلم لتشمل مدخلات بشرية ومدخلات مادية، أما عن المدخلات البشرية فهي بدورها تضم فئات عديدة منها: التلاميذ والمعلم والمدير والوكيل والجهاز الكتابي المعاون، ونهتم بأهم وأبرز هذه المدخلات والذي يتمثل في التلاميذ والمعلم والمدير، أما عن المدخلات المادية فهي كثيرة منها: المدرسة، الفصل بتجهيزاته المختلفة، والمنهج التعليمي.

أولا : التلاميذ :

يعتبر التلاميذ من أهم مدخلات إدارة بيئة التعليم والتعلم، بل إنهم أهم مدخلات العملية التعليمية؛ إذ بدون التلاميذ لا يكون هناك فصل ولا يكون هناك تعليم، وتلاميذ المدارس ذوو أعمار مختلفة ووفقا لأعمارهم يقسم التعليم إلى مراحل، كما تقسم كل مرحلة إلى صفوف دراسية، وتأسيسا على ذلك فإن الإدارة الفعالة لبيئة التعليم والتعلم تتطلب من المعلم أن يقف على كافة النواحي المتصلة بالتلاميذ، من حيث نموهم وتعلمهم.

والنمو هو الزيادة التي تطرأ على الإنسان منذ مولده، ويتسم نمو الكائن الحي بعدد من الخصائص من أبرزها: أن عملية النمو عملية مستمرة متصلة الحلقات، أنها تسير من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء، أنه لا يسير بدرجة واحدة - أي النمو- في كل مراحل الحياة، فالنمو الجسمي يكون أسرع في مرحلة يبطئ فيها النمو العقلي، وفي مرحلة أخرى قد نرى العكس، أنه يتأثر بعوامل فردية ذاتية وعوامل بيئية مكتسبة، والتعلم هو تعديل في السلوك نتيجة للاحتكاك الفرد بمواقف مختلفة في البيئة التي يعيش فيها، مما يؤدي إلى تغير في أداء الفرد، ويتم التعلم تحت شرط الخبرة والممارسة، وينتج عن التعلم كاكتساب لسلوك جديد تكون عادات جديدة تكون لها تأثيرها على الكائن الحي، ولتعلم الكائن البشري أهداف ونتائج في المجالات الآتية:

مجال تعلم المفاهيم والمعارف والمهارات، مجال تعلم المهارات، مجال تعلم الوجدانيات مِن قيم واتجاهات وميول، ويتكامل تعلم الفرد في هذه المجالات معا لما بينها من اعتماد متبادل، يظهر فيما يصدر عن الفرد من سلوك، وإذا كانت هناك مجالات للتعلم فإنه ينبغي ألا يفهم المعلم أن عمله مرتبط بمجال ما دون

غيره من المجالات، فمعلم الرياضيات ينبغي أن يعمل على أن يكتسب تلاميذه سلوكيات في مجالات المفاهيم والمهارات والوجدانيات معا، وليس فقط في مجال المفاهيم وحدها، بالمثل فإن معلم التربية البدنية لا ينبغي أن يعمل على اكتساب تلاميذه سلوكيات في مجال المهارات الجسمية، وإنما يدرك أن مهمته اكتساب التلميذ لسلوكيات في المجالات الثلاثة: المعرفية والوجدانية والسلوكية. إن الهدف من التربية تحقيق النمو الشامل المتكامل للفرد.

ثانيا: المعلم:

إن للمعلم مكانته ودوره في عملية الإدارة المدرسية وإدارة الفصل، فهو ميسر للتعلم وهو كذلك مدير للفصل وللعملية التعليمية، وقائد للأنشطة التربوية التي يشرف عليها، وهو ضابط اتصال بالأجهزة البيئية المختلفة. إن هذا كله يعني أن للمعلم أدوارا في مدرسته، وابتداء ينبغي أن نعرف أن الدور هو نمط من الدوافع والأهداف والمعتقدات والقيم والاتجاهات والسلوك، التي من المتوقع أن يراها عضو الجماعة ممن يشغل مركزا بعينه، والدور يصف السلوك المتوقع من شخص ما في موقف ما، فإدارة المدرسة مثلا لا تقتصر على الناظر والوكيل وسكرتير المدرسة وأمين التوريدات، بل إنها تشمل معلم هذه المدرسة أيضا، وإذا كان اليوم الدراسي بالمدرسة يبدأ بطابور الصباح، فإن المعلم أحد المشرفين الرئيسيين على هذا الطابور، والأنشطة المختلفة التي تقدم في أثنائه، ومن ثم فإنه ينبغي عليه: أن يحرص على الحضور مبكرا، أن يهتم بمظهر التلاميذ في الطابور، أن يتتبع مواظبة التلاميذ على الانتظام في الحضور في طابور الصباح، أن يشترك في توجيه التلاميذ، أن يساعد التلاميذ في تخطيط الأنشطة المختلفة المرتبطة بطابور الصباح وتنفيذها مثل: كلمة الصباح والأناشيد وغيرها.

من أبرز مسئوليات المعلم:

المعلم له مسئوليات متعددة، ومن أبرز هذه المسئوليات: التعليم والتدريس، التعليم والتدريس يتطلب من المعلم أن يكون متمكنا من المادة الدراسية التي تخصص فيها، تثقيف الطلاب وهي مسئولية مهمة من مسئوليات المعلم، فلا ينبغي أن يتوقف عند تخصصه بل ينبغي أن يزيد من ثقافة الطلاب، وأن ينمي معارفهم المختلفة وأن يدربهم على البحث والمعرفة، إرشاد الطلاب وتوجيههم، فالمعلم مرشد وموجه وكذلك هو يقوم بعملية الإرشاد والتوجيه لأنها مهمة ومسئولية مناطة به. تهيئة مناخ الحرية والديمقراطية وحفظ النظام، فالحرية والديمقراطية لا تحدثان في فراغ وإنما في إطار مجتمعي عام، فالحريات لا بد أن تنظم وأن تكون في جو ديمقراطي حتى لا تحدث نوع من الفوضى.

الاتصال بالآباء والبيئة: المعلم يتصل بأولياء الأمور ويعرفهم بمستوى تلاميذه، ويكون له دور في البيئة الاجتماعية.

التخطيط للنشاط والإشراف على تنفيذه: فهو يحدد الأنشطة ويشرف عليها، ويقوم بتنفيذها مع التلاميذ.

التنمية المهنية الذاتية: المعلم لا يبقى فقط متوقفا عند ما درسه في مرحلة التعليم الجامعي، بل لا بد أن يكون مشتركا في كثير من التدريبات، ويقوم بتطوير نفسه. تقويم التعليم ونمو التلاميذ: فالمعلم مسئول عن تقويم نفسه أولا سلوكيا وأدائيا، وأن يقوم بتقويم عملية التعليم في فصله وتقويم تلاميذه، وهو المسئول عن إشراك تلاميذه في تقويم أنفسهم وتقويمه هو نفسه، وتقويم التعليم والتعلم، وهو بذلك يدرب التلاميذ على الإيجابية والمشاركة والديمقراطية والنقد

الموضوعي أيضا. المعلم مدير فعال للفصل، وهو أيضا يدير الأنشطة، ويحدد ما الذي سيقوم به من خلال الحصص المختلفة والفترات التعليمية المتباينة.

أيضا المعلم يقوم بالتدريس من خلال دروس عملية، حيث يجهز الأشياء الضرورية التي تلزم لهذا الأمر. أيضا هو يتيح للتلاميذ فرصا متكافئة من طرح الأسئلة والمشاركة في مجموعات، وأيضا أن يسوي بين الذكور والإناث في عملية التعليم والتعلم. أيضا المعلم ينمي لدى التلاميذ الجانب التعاوني بدلا من التنافسية الزائدة، وينمي لديهم الابتكار.

المعلم أيضا يكون لديه القدرة على إتاحة موارد في ظل بيئة قد تكون محدودة، وبالتالي هو يستخدم كل ما يتاح لديه داخل الفصل وخارجه ليعلم التلاميذ قدر إمكانه.

ثالثا: مدير المدرسة:

مدير المدرسة هو قائد فريق العمل المدرسي، الذي يضم الوكلاء والمدرسين الأوائل والمدرسين والجهاز الإداري المعاون والعمال. وهناك وظائف يقوم بها مدير المدرسة منها: التنظيم والإشراف على العملية التربوية بالمدرسة. التنظيم والإشراف على أعمال وكلاء المدرسة، والمتعلقة بمختلف أوجه النشاط المدرسي والتعليمي والتربوي. التنظيم والإشراف على أعمال مساعدي النظار للإدارة ومعاونيه. تحديد احتياجات المدرسة من القوى البشرية لاستكمال مقرراتها الوظيفية. مراجعة تقارير الكفاءة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس. تنظيم للزيارات المتبادلة مع المسئولين بالمدارس. التنظيم والإشراف على التخطيط وتنفيذ برامج وندوات التدريب المحلية بالمدرسة. إعداد التقديرات لأعداد التلاميذ المنتظر

تقدمهم للالتحاق بالمدرسة في العام التالي. وهناك كفايات لا بد أن تكون موجودة لدى مدير المدرسة منها: كفاءات تقنية فنية، وكفاءات إنسانية، وكفاءات إدراكية تصورية، وكفاءات مهنية، وكفاءات إدارية تقنية.

المنهج:

ترى البيئة التقليدية أن المنهج هو المقررات أو المواد الدراسية التي نقدمها للمتعلمين، بينما ترى التربية الحديثة أن المنهج المدرسي هو جميع الخبرات التي تقدمها المدرسة، وتشرف عليها داخلها وخارجها بهدف تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المنهج الحديث قد طبق في مصر في الأربعينيات والخمسينيات، على يد أساتذة أفاضل قد اهتموا بجميع جوانب المنهج المختلفة، وبالتالي فإن الاهتمام بالمنهج هو اهتمام بإعداد مشروعات الخطط والمناهج وطرق ووسائل التدريس، ومراجعة الكتب المدرسية وأدلة المعلم وإعداد خطط تقويم المنهج والكتاب المدرسي، وخطة الدراسة وإعداد مشروعات تشكيل لجان الخاصة بتطوير أو تنفيذ المناهج الدراسية وخطة الدراسة. وهناك اهتمام بأن يكون شكل المنهج على هيئة أنشطة متنوعة، بحيث تشمل الأنشطة المختلفة التي يمكن أن يمارسها المتعلمون، بحيث تكون متنوعة تلبي احتياجاتهم وتلبي ذكاءاتهم المختلفة. البيئة المادية والاجتماعية للمدرسة وفصولها.

المبنى المدرسي:

بما يضمه من حجرات دراسية ومعامل وورش وأماكن نشاط وفناء- يعد واحدا من أهم مدخلات المنظومة التعليمية، بل إن المبنى المدرسي بمكوناته المختلفة

يمكن أن يكون أساسا يساعد على التجديد التربوي وتحديث التعليم، وفي نفس الوقت قد يكون بتصميمه عاملا معوقا يحول دون ذلك، فهناك عدة أمور ينبغي مراعاتها عند تصميم المبنى التعليمي وهي: الموقع والفصول الدراسية والخدمات والتجهيزات والمعامل والورش والملاعب ومسرح المدرسة والمكتبة، وهذه كلها أمور مهمة جدا.

الفصول المدرسية وهي غالبا ما يحدث فيها عملية التعليم والتعلم للأولاد، فينبغي التأكيد على أن بيئة الفصول الدراسية لها تأثير واضح وعميق على صحة الأطفال وراحتهم، بشكل ينعكس على مشاركتهم الإيجابية في أنشطة التعلم، فينبغي أن تهتم المدرسة بالتأكيد على هذه المؤثرات البيئية للفصول، بما يجعلها تؤثر إيجابا على النمو الطبيعي للتلاميذ ونضجهم. ومن العوامل ذات التأثير السلبي على الأولاد التي تؤثر على راحتهم: الجلوس غير المناسب، الإضاءة غير الملائمة، ازدحام الفصول، التقلبات الحادة في درجات حرارة الفصل، الإضاءة والتهوية، أيضا السبورات والترتيبات الخاصة بالتأثيث والتجهيزات المختلفة، كل هذه العوامل التي تم عرضها تؤثر على المتعلمين، والفصل المدرسي ينبغي أن يكون به الكثير من العوامل التي تؤكد على راحة التلميذ؛ لكي يحدث التعلم بطريقة جيدة. وينبغي أن أؤكد في النهاية على أن التدريس لا يحدث فقط في الفصل، بل يحدث في كثير من الأحيان خارج الفصل، في فناء المدرسة أو في المعامل أو في الورش وفي كثير من الأماكن، بل قد يتخطى حدود المدرسة، ليخرج الأولاد في رحلات يتعلمون من خلالها، أو يزورون متاحف، أو يقومون بجولات في البيئة المحيطة.

إدارة بيئة التعليم والتعلم؛ المتطلبات والمهارات

عناصر الدرس

إدارة بيئة التعليم والتعلم

مما لا شك فيه أن تمكن المعلم من تنظيم وإدارة تعليم التلاميذ يتطلب توافر أربعة عوامل رئيسية ؛ وهي : المركز أو المنزلة ، ويحصل عليها من خلال احترام المجتمع وأولياء الأمور له. الكفاءة للتعليم ويتضمن ثلاثة عناصر أساسية وهي : معرفة المادة الدراسية والاهتمام بالمادة والحماس لها. القدرة على تقدير خبرات تعلم فعالة. ممارسة ضبط الفصل ، أي يتواجد أثناء دخول التلاميذ ويتأكد من دخولهم بنظام ، ويتفق معهم على قواعد محددة منظَمة ومنظِمة للعمل بالأنشطة المختلفة التي يقومون بها. ممارسة الرقابة على النظام ، ويتضمن النظام جميع الأفعال والأنشطة التي تعني فرض القواعد المنظمة للعمل في المناسبات المختلفة ، ومما يدعم حفظ النظام هو الاحترام المتبادل بين المعلم وتلاميذه.

وهناك مشروع للمعايير القومية في بعض البلاد يتضمن معايير المعلم ، ومن هذه المعايير: استراتيجية التعليم وإدارة الفصل. ويجب أن يتوافر لدى المعلم هذه المعايير ومنها : استخدام استراتيجيات تعليمية. استجابة لحاجات التلاميذ. تيسير خبرات التعلم الفعال. إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي. توفير مناخ ميسر للعدالة. الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين. إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد. وهناك متطلبات تربوية أساسية لإدارة بيئة التعليم والتعلم وهي : متطلبات إنسانية ، متطلبات مهارية ، متطلبات قيادية ، متطلبات استراتيجية.

المتطلبات الإنسانية وتشمل : القدرة العقلية العليا ، ومن سماتها : الذكاء ودقة الملاحظة والإبداع الفكري والأصالة وسرعة حل المشكلات. مقومات نفسية ومن

سماتها: الاتزان الانفعالي، والقدرة على تنمية الدوافع الإيجابية عند التلاميذ والقدرة على التكيف مع المتغيرات. مقومات اجتماعية وتشمل: التفاعل الإيجابي وتنمية العلاقات الإنسانية. مقومات أخلاقية وتشمل: الديمقراطية والاستبصار والتخطيط العلمي السليم والقدرة على التقويم الذاتي. متطلبات مهارية وتشمل: التنبؤ بالمستقبل. القدرة على تحليل البيانات والمعلومات الخاصة بالتلاميذ وتفسيرها. القدرة على تحديد الإمكانيات المتاحة واستخدامها بكفاءة وفاعلية. متطلبات قيادية وتشمل: القدرة على القيادة الجماعية، أي توظيف قيادته لجماعة التلاميذ بما يحقق أقصى نمو لجانبهم الاجتماعي. تحقيق التجاوب الاجتماعي مع البيئة المحيطة، حيث يحترم ثقافتها وينقحها ويضيف إليها. تحقيق التوازن بين السلوكيات المحيطة والقومية والعالمية. متطلبات استراتيجية ومن أهمها: توفير توظيف الإمكانيات لتحقيق التغيير المقصود. القدرة على بناء وتنفيذ الأهداف العليا.

عناصر إدارة بيئة التعليم والتعلم

تعددت الآراء حول ماهية العناصر المكونة لإدارة بيئة التعليم والتعلم، ونوضح هذه الآراء فيما يلي: هناك من يرى أن عناصر إدارة بيئة التعليم والتعلم تشمل ثلاثة عناصر هي: تحقيق جو من الاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم بعضا داخل الموقف التعليمي. توضيح القواعد المتبعة في أثناء الموقف التعليمي. التعامل بوضوح ومباشرة مع السلوكيات السيئة للتلاميذ.

وهناك من يرى أن عناصر الإدارة الفعالة لبيئة التعليم والتعلم يمكن أن تتمثل في: منع المشكلات التي قد تحدث داخل الموقف التعليمي. مراقبة سلوك التلاميذ

وتحسينه. منع المشكلات التي قد تحدث داخل الموقف التعليمي وذلك من خلال: توفير بيئة فيزيقية مخططة جيدة، بما يتناسب مع طبيعة التفاعل داخل الموقف التعليمي. تخطيط وترتيب البيئة السيكلوجية، أي المناخ النفسي للموقف التعليمي بحيث يكون مناخا موجبا.

تحديد الروتينيات والقواعد المنظمة للموقف التعليمي مثل: روتينيات توزيع وجمع الأدوات وروتينيات النشاط. بدء السنة الدراسية بداية جيدة، يتم فيها ترسيخ روتينيات التعليم والتعلم. مراقبة سلوك التلاميذ وتحسينه من خلال: اعتبار التلاميذ مسئولين عن تعلمهم وسلوكهم. الوعي واليقظة لما يجري في الموقف التعليمي ككل، للتعامل مع أية مشكلة قد تظهر قبل أن تتفاقم. التنبيه للجماعة وتنشيطها. مكافأة التلاميذ وتعزيزهم بأساليب مختلفة. الاستجابة لسوء السلوك الصادر من التلاميذ بطريقة مناسبة.

وهناك من يرى أن عناصر إدارة بيئة التعليم والتعلم هي ستة عناصر تتمثل في:

أولا: حفظ النظام.

ثانيا: توفير المناخ العاطفي والاجتماعي.

ثالثا: تنظيم البيئة الفيزيقية.

رابعا: توفير الخبرات التعليمية.

خامسا: ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم.

سادسا: تقديم تقارير عن سير العمل.

أولًا: حفظ النظام:

فالنظام قيمة أساسية على التلاميذ اكتسابها والاقتناع بأهميتها لسير العمل، وأبرز ما يقوم به المعلم في هذا الخصوص: أن يتفق مع تلاميذه على وضع حدود، يعرف كل تلميذ أنه لا يجوز تجاوزها، فالتلاميذ يحترمون القوانين التي يشاركون في صنعها، أكثر من تلك التي تفرض عليهم دون أن يتفهموا جدواها، فإذا تجاوز أحد التلاميذ حدوده يقوم زملاؤه بتنبيهه إلى ذلك، بدلا من أن تترك هذه المهمة باستمرار للمعلم. ويرتبط بموضوع النظام موضوع الحركة التي يَسمح بها المعلم لتلاميذه في أثناء الموقف التعليمي، ويتوقف ذلك على أمرين مهمين هما: فلسفة النظام التعليمي وأهدافه، سن التلاميذ. والحركة ليست دائما جسدية بل يمكن أن تكون عقلية، وكلما صغرت سن التلميذ زادت حاجته للحركة، وذلك لقدرته المحدودة على التركيز أو الثبات على حالة أو وضع معين، سواء أكان ذلك من الناحية الجسمية أو العقلية أو النفسية، ولكن هذا لا يعني السماح للتلاميذ أن يضيعوا اليوم في تنقل مستمر، إذ إن القدرة على المثابرة في أداء عمل ما -ولو لفترة قصيرة- تزداد تدريجيا مع نمو القدرة على التركيز، وتعتبر من المؤشرات المهمة في زيادة الإنتاجية.

ثانيًا: توفير المناخ العاطفي والاجتماعي:

فالمناخ التربوي الذي يشجع على التعلم هو جو ودي غير انتقامي، يشعر معه التلميذ أنه يستطيع أن يجرب ويخطئ ويصحح أخطاءه ويتعلم منها، بعكس الجو الذي يخشى فيه التلميذ من وقوع عقاب المعلم عليه بين لحظة وأخرى؛ لأقل خطأ أو سهو أو تقصير، وتزداد دافعية التلميذ إذا أحس بأنه عضو في مجموعة

يطلق عليها : فصل س أول ابتدائي ، أو أو إلى آخره ، فالانتماء الاجتماعي من الدوافع المهمة للتعلم ، ويمكن للمعلم تنمية هذا الإحساس من خلال خلق جو من المحبة واحترام الآخرين ، وتقديم القدوة لما يجب أن تكون عليه العلاقات بين الزملاء.

ثالثًا : تنظيم البيئة الفيزيقية :

تمثل البيئة الفيزيقية الإطار الذي يتم فيه التعلم ، وهي من الأمور المهمة في زيادة الفاعلية ، وتنظيم بيئة التعلم لا يتطلب الكثير من الجهد والتكلفة ، ولكن يتطلب فهم طبيعة واحتياجات المتعلمين النفسية والاجتماعية ، ويتطلب أيضا استغلال كل ما هو متاح من إمكانات مادية في مكان التعلم ، وتوزيعها بما يتناسب مع طبيعة الخبرات التعليمية ، ويسمح بتنقل التلاميذ بسهولة.

رابعًا : توفير الخبرات التعليمية :

فإذا تحققت العوامل السابقة للمعلم فإنه لا يكون مديرا جيدا لتلاميذه ، إلا إذا جعلهم يشعرون بأن يتعلموا كل حصة ولحظة أشياء جديدة ، ولن يتأتى ذلك إلا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة ، ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم ، ومراعاة الفروق الفردية ، فأفضل إدارة هي التي في ظلها يعمل الجميع كل وفق سرعته واهتماماته.

خامسا : ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم :

إن معرفة المعلم لتلاميذه من حيث الخلفية العلمية والاجتماعية ومستويات النضج ، ومدى تقدمهم فيما يدرسون ؛ مِن المقومات الأساسية لنجاحه في إدارته

لبيئة التعليم والتعلم، وهناك طرق ووسائل عديدة يتعرف بها المعلم على هذه السمات، ونود أن نؤكد هنا على أهمية أسلوب ملاحظة المعلم لتلاميذه، خاصة مع صغار السن الذين يصعب قياس قدراتهم الحقيقية باستخدام الاختبارات اللفظية.

سادسا : تقديم تقارير عن سير العمل :

حيث يحتاج إلى عمل سجلات لتلاميذه، يرصد بها غيابهم وحضورهم ودرجاتهم وتقديراتهم، ويدون بها ملاحظاته عن نمو قدراتهم، وعن الصعوبات والمشكلات التي تواجههم في جوانب حياتهم المختلفة، ومن هذه السجلات يمكنه رفع تقارير عن تلاميذه إلى إدارة المدرسة وغيرها، كما يحتاج المعلم إلى سجل لمتابعة سير العملية التربوية، ويتم فيها تخطيط المادة التعليمية وكيفية تنفيذها، وهذه السجلات تعتبر وسيلة أساسية من وسائل التقويم الذاتي، ومصدرا للتغذية الراجعة من المعلم والتلاميذ والموجهين وغيرهم من القائمين على التعلم.

وهناك من يرى أن مفتاح إدارة بيئة التعليم والتعلم هو العلاقة الجيدة بين المعلم والتلميذ، وتتخذ هذه العلاقة ثلاث سلوكيات أساسية هي :

إتاحة مستويات مناسبة من السيطرة، والسيطرة هنا ليست التحكم في سلوكيات التلاميذ، وإنما هي قدرة المعلم على إتاحة أهداف واضحة وإرشادات جادة لتحقيقها، مع مراعاة المادة الدراسية وسلوكيات التلاميذ، ولكي يتحقق ذلك فإنه على المعلم أن يضع قواعد محددة وإجراءات واضحة لاتباعها مع سلوكيات التلاميذ المختلفة، وأن يشرك تلاميذه في وضع القواعد. يضع أهداف تعلم

واضحة وطرق تحقيقها وتقويمها. يتصرف بحزم تجاه السلوكيات السيئة من التلاميذ.

إتاحة مستويات مناسبة من التعاون، فالتعاون يعني مراعاة آراء واحتياجات الآخرين، فهو يعني عمل المعلم وتلاميذه كفريق، ولكي يتحقق ذلك فإنه على المعلم أن يتيح أهداف مرنة للتعلم تراعي حاجات التلاميذ. يهتم شخصيا بالتلاميذ. الدراية بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهم التلاميذ الذين يعانون من مشكلات عقلية أو عاطفية أو سلوكية مثل: التلميذ السلبي أو مصدر المشكلات، أو المنبوذ اجتماعيا أو العنيف، وعلى المعلم أن يحدد إجراءات معينة لعلاج مثل هذه الفئات بهدف إصلاح سلوكهم.

العوامل الأساسية المؤثرة في إدارة بيئة التعليم والتعلم

من هذه العوامل: القواعد والإجراءات. التدخل والضبط. التفاعل بين المعلم والتلميذ. القواعد والإجراءات من حيث تصميمها وتنفيذها: فالقواعد تمثل توقعات عامة أو إرشادات عامة مثل: احترام الآخرين، بينما الإجراءات تمثل توقعات لتصرفات محددة مثل: كيفية جمع الواجبات أو التكليفات المتأخرة وغيرها، وبالنسبة للمعلم فعليه أن يحدد إجراءات وقواعد واضحة لتلاميذه، أي أنه يحدد توقعات عامة للسلوك مثل التعامل بأدب مع الآخرين. احترام خصوصية الآخرين أو عدم إزعاجهم. يحدد كيفية بدء وإنهاء الحصة أو اليوم الدراسي مثل: إنهاء الفصل أو اليوم الدراسي بتنظيفه، أو بدء الحصة بأحداث اجتماعية مثل: عيد الميلاد أو يوم اجتماعي أو غيرها. يحدد كيفية التنقلات وقطع الحديث مثل: الخروج إلى الحمامات لطالب واحد، وكذلك تنقل الفصل كله إلى ملعب أو

مكتبة أو عمل، وكذلك عودته إلى الفصل. بالنسبة للأدوات والمواد مثل: الكتب، أدوات المعلم؛ فإنه يحدد كيفية توزيعها وكيفية جمعها ومكان وضعها، واستخدام المبراة وغيرها.

يحدد قواعد عمل المجموعات مثل: تعليمات الحركة من وإلى المجموعة. التواصل داخل المجموعة، وتواصل المجموعة مع المعلم. يحدد قواعد العمل في أنشطة من قيادة المعلم، وهي مثل: الحفاظ على اتجاه التلاميذ في أثناء العمل والعرض، ومشاركة التلاميذ والحديث فيما بينهم، وكيفية التصرف في حالة الانتهاء من العمل. يشارك المعلم التلاميذ في تصميم القواعد والإجراءات. التدخل والضبط. تقريبا يستخدم نصف وقت الفصل في التدريس والنصف الآخر في معالجة المشاكل أو المشكلات التي قد تتواجد، وهو يتم عن طريق تفاعل المعلم لفظيا أو لا لفظيا، في حالات إحسان أو إساءة التصرف من التلاميذ، سواء أكانوا أفرادا أو مجموعات، كما يضاف إلى ذلك عنصر التواصل مع المنزل وأولياء الأمور، من خلال خطاب باليد أو صيغة مطبوعة أو مكالمات تليفونية أو زيارات منزلية.

التفاعل بين المعلم والتلميذ:

فعلى المعلم أن يقوم باستخدام أساليب محددة لعمل سيطرة على الفصل. مثل: إظهار نوع من الحزم من خلال حركات الجسم مثل: النظرة بالعين أو الإعراض عن شيء، وتغيير نبرة الصوت حتى يظهر السلوك المناسب من التلاميذ.

وضع وتوضيح أهداف التعلم في بداية تدريس وحدة معينة وفي نهايتها؛ لعمل تغذية راجعة. التعامل بإيجابية واحترام مع التلاميذ. الدراية الكاملة باحتياجات مختلفة للتلاميذ. والعنصر الرابع المؤثر في بيئة التعليم والتعلم هو: حالة المعلم أو

التركيبة العقلية للمعلم، وتشمل: سرعة تصرف المعلم تجاه مشكلات السلوك التي تقع داخل الفصل، فيبدو المعلم وكأن لديه عينان في ظهره.

الجانب الوجداني:

فالمعلم عنده اتجاهات حقيقية تجاه التلاميذ، فمثلا: لا يعاقب التلميذ الذي أساء التصرف قبل سؤاله عن أسبابه لفعل ذلك، وتجاه تكوين علاقات معهم، وأن يستمتع بالتدريس، ويبحث دائما عن مصلحة المتعلمين الصغار.

وهناك من يرى أن عناصر الإدارة الفعالة لبيئة التعليم والتعلم -وهي من العوامل المؤثرة فيه:

بيئة التعلم: وهي المكونات المادية مثل: مكان المبنى، وقلة مصادر تشتيت الانتباه، وتواجد المواد التعليمية المختلفة.

الأنشطة التعليمية: من حيث طريقة تصميمها ومدى مناسبتها مع الموقف التعليمي ومع التلاميذ. استراتيجيات التدريس ومدى تنوعها ومراعاتها لتوزيع المهام بين التلاميذ. التواصل مع التلاميذ وبين التلاميذ بعضهم بعضا. الجداول الخاصة بتنفيذ المنهج ومعرفة الجميع به. قواعد الانتقالات للتلميذ من مستوى تعليمي لآخر، وتدريبه ليعتمد على نفسه في ذلك. الدافعية وتنميتها بأساليب التعزيز المختلفة. توزيع المسئوليات والأدوار. القواعد منظمة للعمل والإجراءات. الاعتماد على الذات والمنافسة بين التلاميذ. السلوك وكيفية التعامل معه، سواء أكان مرغوبا أو غير مرغوب. التوثيق: وذلك للمعلومات المختلفة الخاصة بالتلاميذ وبالمنهج الدراسي.

وهناك عناصر أخرى منها - وهي من العوامل المؤثرة في إدارة بيئة التعليم والتعلم: الالتزام نحو التلاميذ ونحو تعليمهم، حيث يلتزم المعلم بتوفير مناخ تعلم ينمي الثقة بالنفس، والسلوكيات الإيجابية لدى التلاميذ.

المعرفة المهنية:

فالمعرفة هي أساس النجاح، ويجب أن يمتلك المعلم المعرفة العلمية التخصصية، بالإضافة إلى معرفة أحدث طرق التدريس والتقويم وإدارة التلاميذ. ممارسة التدريس: فالتدريس الجيد هو الذي ينمي الدافعية المتواصلة للتعليم لدى التلاميذ، فعلى المعلم أن يراعي إشراك جميع التلاميذ في خبرات التعلم المختلفة وفق قدراتهم، وبما يحفظ كرامتهم، وأن يراعي توفير التغذية الراجعة، وأن يحتفظ بسجلات مكتوبة عن تحصيلهم وإنجازهم، ومدى نموهم فيه.

القيادة والمجتمع:

فالمدرسة هي مجتمع كبير يعمل داخله المعلم، مع العديد من الأفراد منهم معلمون أو غيرهم. وعلى المعلم أن يدرك أهمية التعاون بينه وبينهم؛ لكي يحفز تعلم التلاميذ، ويمنع حدوث مشكلات في إدارة فصله، وعليه أن يحقق هذا التعاون.

التنمية المهنية المستدامة:

فالمعلم الجيد هو الذي يحرص على التنمية المهنية المستدامة؛ بهدف أن يحسن من إدارته لبيئة التعليم والتعلم، والتنمية المهنية لها طرق عديدة، فمن الممكن أن تتم من خلال ملاحظة المعلم لزميل له؛ لكي يكتسب أساليب ومعلومات جديدة تهدف إلى تحسين تعلم تلاميذه، أي أنه إذا أراد المعلم من تلاميذه أن يصبحوا

متعلمين مدى الحياة، فعليه أن يصبح هو أيضا كذلك. وهناك من يرى أن هذه العناصر ثلاثة هي: الإدارة التدريسية، إدارة الأفراد، إدارة السلوك.

العنصر الأول: الإدارة التدريسية: وهي التي تتضمن أوجها متعددة منها: مراقبة عمل المجموعات، والقيام بروتينيات الفصل اليومي، وتوزيع المواد والأدوات، بالإضافة إلى الانتقال بسلاسة بين عناصر الدرس، والتخطيط الجيد للدرس الذي يمنع صدور سلوكيات خارجة عن نطاقه.

العنصر الثاني: إدارة الأفراد: وهي ذات علاقة وطيدة بما يعتقده المعلم حول تلاميذه كأفراد، ربما يفعله المعلم لينمي علاقته بتلاميذه.

العنصر الثالث: إدارة السلوك: وهي تعني الإجراءات المخطط لها مسبقا؛ لمنع حدوث سلوكيات غير مرغوبة من التلاميذ، وكيفية التعامل معها إن حدثت، وذلك يتضمن وضع القواعد ووضع نظام للتعزيز وإتاحة الفرصة لاستجابات التلاميذ.

وهناك من يرى أن العناصر المؤثرة في إدارة بيئة التعليم والتعلم تتمثل في: إدارة الوقت والمكان في حجرة الدراسة، إدارة سلوك التلاميذ، إدارة التدريس.

فمثلًا إدارة الوقت تتمثل في التزام المعلم بالوقت المحدد التزاما صارما.

تحليل العمل وتقدير الوقت، أي تحديد الأهداف الإجرائية والأعمال المطلوبة لكل هدف.

التخطيط لاستخدام الوقت: يعتبر من أبرز المصطلحات في التعلم النشط، ويشير المصطلح إلى كمية الوقت الذي يقضيه التلاميذ بنشاط في مهام التعلم المختلفة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة.

مهارات إدارة بيئة التعليم والتعلم

في ضوء البنود التي تم عرضها -سابقًا- تم تحديد مهارات إدارة بيئة التعليم والتعلم اللازمة لمعلم مراحل التعليم المختلفة، وهذه المهارات أربعة هي:

أولًا: مهارات إدارة الوقت داخل الموقف التعليمي.

ثانيًا: مهارات إدارة المتطلبات المادية لبيئة التعلم.

ثالثًا: مهارات إدارة الموارد البشرية.

رابعًا: مهارات إدارة الذات، وهذه المهارات تشتمل على مهارات فرعية، نستعرضها فيما يلي:

أ. مهارات إدارة الوقت تشتمل على الدراسة للمنهج، لتدريس الحصة، لإدارة المهام والأنشطة والتهيئة لغلق الدرس.

ب. مهارات إدارة المتطلبات وتشمل: الحرارة والتهوية والنظافة والتجميل والإضاءة، والوسائل التعليمية الصوت والضوضاء.

ج. مهارات إدارة الموارد وتشمل: الزملاء، إدارة المدرسة، التلاميذ، أولياء الأمور، الأخصائية النفسية والاجتماعية.

د. مهارات إدارة الذات وتشمل: الجانب الأكاديمي، الجانب الاجتماعي، الجانب التدريسي، تقويم الذات.

أولا: مهارات إدارة الوقت؛ وهي المهارات الخاصة بتوزيع زمن التعلم داخل الموقف التعليمي، توزيعا يتناسب مع كل من موضوع التدريس ومستوى التلاميذ، ويظهر من خلال التنفيذ حسن التخطيط المسبق لما يتم تنفيذه.

ثانيا: مهارات إدارة المتطلبات المادية لبيئة التعلم:

وهي تلك المهارات الخاصة بإيجاد بيئة مادية مناسبة لحدوث التعلم، بما يتضمنه ذلك من ضبط للعوامل المختلفة المؤثرة فيها. مثل: درجة الحرارة، درجة التهوية، الصوت، شدة الإضاءة، كذلك بما يتضمنه من تنظيم الأثاث، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، واستغلال الجدران بما ينمي لدى التلاميذ جوانب التعلم المختلفة، وتنمية دافعيتهم للتعلم من خلال تعليق أعمالهم عليها، وكذلك الاهتمام بالمكان وتجميله مما يزيد من إحساسهم بجمال بيئة التعلم ورغبتهم للاستمرار بها.

ثالثا: إدارة الموارد البشرية:

والموارد البشرية التي تشترك أو تؤثر في الموقف التعليمي عديدة ومتنوعة، وحسن إدارة المعلم لهذه الموارد يؤثر في فعالية إدارته لبيئة التعليم والتعلم، وهذه الموارد هي:

إدارة المدرسة، من خلال حسن التعاون معها في تحديد وعلاج مشكلات التلاميذ، وفي تنفيذ القوانين التي تقرها، وفي تقبل نتائج تقويمها للأداء والعمل على تحسينه.

الزملاء: من خلال تبادل الخبرات التربوية والأكاديمية معهم بما يثري الأداء.

الأخصائي النفسي والاجتماعي: من خلال التعاون معه في تحديد وعلاج المشكلات المختلفة للتلاميذ، وفي تخطيط أنشطة تعلم خارج بيئة المدرسة، وفي توفير فرص لتدريب التلاميذ على تحمل المسئولية.

التلاميذ: وتشمل المهارات في وضع القواعد والإجراءات المنظمة للعمل بالاتفاق مع التلاميذ:

استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة بما يتناسب مع الموقف التعليمي، ومع حاجات التلاميذ المختلفة. التمكن من مهارات التواصل بنوعيه اللفظي واللا لفظي. مراعاة وتنمية الجوانب الوجدانية لدى التلاميذ. التفاعل المباشر والمناسب مع مشكلات السلوكية والتحصيلية لدى التلاميذ.

أولياء الأمور: من خلال كيفية التواصل معهم بانتظام بهدف تحسين أداء أبنائهم.

رابعا: إدارة الذات؛ فالمعلم يجب أن يحسن استثمار مهاراته وقدراته بما يساعده على تحسين إدارته لبيئة التعليم والتعلم، وتتضمن إدارة الذات الجوانب التالية:

الجانب الأكاديمي: ويعني مدى متابعة المعلم لكل جديد في مجال تخصصه الأكاديمي والتربوي، ووسائله لمعرفة الإجابة عن الأسئلة التي تحيره.

الجانب الاجتماعي: وهو متصل بمدى تحكم المعلم في انفعالاته وردود أفعاله في أثناء تعامله مع التلاميذ والزملاء اجتماعيا.

الجانب التدريسي: ويتصل بمدى قدرة المعلم على تنويع استراتيجيات التدريس وإعداده لملف خاص بكل تلميذ. تقويم الذات: ويتصل بمدى قدرة المعلم ووسائله في تحديد مواطن الضعف والقوة لديه وكيفية تنميه لها.

المعوقات داخل البيئة التعليمية:

وبعد؛ هناك أمور مهمة يجب الاهتمام بها وهي: المعوقات التي يجب أن نركز عليها داخل بيئة التعليم والتعلم، وذلك بهدف أن نعالج هذه المعوقات، وتتمثل هذه المعوقات في:

ارتفاع كثافة الفصل الدراسي: والتي أدت إلى عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ، وعدم إتاحة الفرصة الكافية لكشف قدراتهم ومواهبهم، وحرمانهم من ممارسة حقوقهم الديمقراطية.

نظام الفترات التعليمية المتتالية: وهذا النظام موجود في المناطق التي تزداد فيها الكثافة، فيلجئون إلى تعدد الفترات، من فترة واحدة إلى فترتين إلى ثلاث فترات في اليوم الواحد.

طبيعة المقررات الدراسية ومحتواها الممتلئ بالمعلومات:

قصر العام الدراسي: فتوقف العام الدراسي لمدة ثلاثة أشهر ينافي الاستمرارية في التربية والتعليم. مستوى إعداد المعلم وتدريبه، فهو لا يدرس مقررا خاصا بإدارة بيئة التعليم والتعلم وأنواعها ومزاياها، كما أن هناك قصورا في التربية العلمية والعملية في بعض كليات التربية، بالإضافة إلى أن المعلم ذاته تربى على نمط تعليم تلقيني.

الوسائل والإمكانات المتاحة: فالوسائل تخاطب حواس المتعلم المختلفة، وتساعد في تطبيق نظريات تربوية معاصرة، ونقص الوسائل والإمكانيات قد يؤدي إلى فقدان ثقة التلميذ في المعلم؛ لأنه يقول كل ما ليس عليه دليل عملي.

مجالس الآباء والمعلمين: والتي تعتبر أحد محاور الإدارة التي تقدم النصح والإرشاد للمدرسة، ويصبح الفصل الدراسي أحد محاور اهتمام الآباء والمعلمين.

إدارة المدرسة: فهي تعتبر العنصر الفعال في تيسير العناصر البشرية في المؤسسة التعليمية، داخل وخارج الفصل المدرسي، فهي تؤثر فيه وتتأثر به.

التوجيه الفني التربوي : فالموجه الفني المطلوب هو ذلك الشخص الذي يعرف المهام التربوية بصورة إجرائية ، ويرشد المعلم لقيادة الموقف التعليمي ، ولكن هناك بعض الموجهين الذين وصلوا إلى هذه الدرجة بحكم الأقدمية ، وقد يتمسكون بالاعتبارات التقليدية لمهنتهم ، التي لا تتعدى تصيد الأخطاء للمعلمين ، والمطلوب من المعلم تنفيذ الأوامر دون المناقشة ، وقد يتمثل ذلك في اتباع الطريقة التقليدية في التدريس.

كذلك هناك معوقات تتمثل في معوقات التواصل في الموقف التعليمي. مثل : الضوضاء والمشتتات الحسية للتلاميذ. العوائق : وهي أشياء تقع بين الأفراد المشاركين في عملية التواصل ، كأن يقوم التلاميذ بانتقاء ما يريدون الاحتفاظ به من المعلومات التي يقولها المعلم ، أو قد يجول المعلم بخاطره بعيدا عن موضوع التعلم تاركا أسئلة التلاميذ دون إجابة.

طرائق التدريس في مدرسة النبوة

عناصر الدرس

الاهتمام الفائق بطرق التدريس والتعليم

إن الإنسان في حياته يحتاج إلى اكتساب الكثير من الخبرات التي تتمثل في المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات ؛ لكي يستعين بها على مواجهة مواقف الحياة المتعددة ، وحل مشاكلها وزيادة التكيف مع ظروفها ، ولهذا اقتضى الأمر أن تكون هناك طرقا ووسائل متعددة تسهل له مهمة اكتساب تلك الخبرات والمهارات ، وتهيئ له الظروف المناسبة لتعلمها بصورة سليمة ، ومن هذا المنظور اهتم المربون اهتماما فائقا بطرق التدريس والتعليم ، وأدركوا دورها في نجاح عملية التعلم ، ولعلنا نستطيع أن ندرك هذا الاهتمام الكبير من خلال النقد الذي وجهه ابن خلدون إلى طريقة معاصريه في التعليم ، فلقد نعى عليهم جعلهم في طرق التعليم إذ هم يحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المكفلة ، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلها ، ويحسبون ذلك مرانا على التعلم وصوابا فيه ، ويكلفونه وعي ذلك وتحصيله ، ويخلطون عليه بما يلقون إليه من غايات الفنون في مبادئها وقبل أن يستعد لقيمها.

ومما تجدر الإشارة إليه أن العملية التعلمية لم تكن تقتصر على مجرد المتعلم والمادة التي يتعلمها ، إنما هناك إلى جانب ذلك طرق تدريس يلزم أن يحيط المدرس بها ، وبأسسها وأساليبها وفلسفتها ، ويتبع الصالح منها ، ذلك لأن عدم تمكنه من الطريقة يعرضه للفشل ويفقده ثقة تلاميذه من البداية ، ومن هنا أصبحت إحاطة المعلم بطرق التدريس -على نحو ما ذكرنا- أمرا ضروريا ، يساعده على تلافي النقص في مواقف التدريس من جهة ، وعلى إصلاح التعليم وتيسيره من جهة أخرى ، لهذا لا يكفي أن يكون المدرس ملمًّا بالمادة التعليمية ، محيطا بتفاصيلها وما يتصل بذلك من إلمامه بثقافته ومجتمعه ، وإذا ما اتجهنا لنعرف مدى اهتمام

مدرسة النبوة بطرق التدريس، لوجدنا أن هذه المدرسة قد اهتمت اهتماما كبيرا بهذه الطرق، وحددت مفاهيمها وقواعدها وأساليب نجاحها، وكيف لا وقد حدد الرسول ﷺ بعثته بقوله: ((إنما بعثت معلما)).

ومن غير شك أن أداة المعلم وعدته في التعليم هي طرق ووسائل التدريس، فلعل هذا تأكيد صريح على مدى اهتمام مدرسة النبوة بطرق التدريس، ومما يزيد من تأكيد اهتمام مدرسة النبوة بطرق التدريس تلك الأنواع الكثيرة التي استخدمها الرسول ﷺ في تربيته وتعليمه، فقد استخدم الرسول ﷺ الطريقة العلمية، واستخدم المناقشة والحوار، واستخدم العمل والممارسة، وكل الطرق التي ثبت صلاحيتها وقيمتها ونفعها للتدريس، بحسب ما تقتضيه المواقف التعليمية وطبيعة المتعلمين، كيف لا ينوع الرسول ﷺ في طرائق تعليمه وهو المدرك أن الكيان النفسي للإنسان كيان مرن متحرك، لا يجمد على صورة واحدة، إنه دائم البروز والانحصار يبرز منه جانب ويختفي وراءه جانب في حركة دائمة لا تهدأ، ومما يوضح لنا حرص مدرسة النبوة وعنايتها بطرق التدريس ما كان عليه سلوك الصحابة -رضوان الله تعالى عنهم- والتزامهم بكل المبادئ والمثل والقيم الفاضلة التزامًا عظيمًا، وإشادتهم بأسلوبه الرائع في التعليم.

ويعبر عن هذا الشعور ما رواه الصحابي الجليل معاوية بن الحكم السلمي -رضي الله تعالى عنه- حيث يقول: ((بينما أنا أصلي مع رسول الله ﷺ إذ عطس رجل من القوم فقلت له: يرحمك الله، فرماني القوم بأبصارهم؛ فقلت: وشك لم يا؟ -أي: ما شأنكم تنظرون إليَّ؟- فجعلوا يضربون أيديهم على أفخاذهم، فلما رأيتهم يصمتونني سكت فلما انتهى ﷺ من صلاته دعاني، فبأبي هو وأمي ما رأيت معلما قبله ولا بعده أحسن تعليما منه، فوالله ما كرهني ولا ضربني ولا

شتمني، ولكن قال: إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس، إنما هو التسبيح والتكبير وقراءة القرآن)) كيف لا يهتم رسول الله ﷺ بطرق التعليم والهداية، وقد بعثه الله تعالى ليعلم الناس ويبين لهم حقائق التشريع الإسلامي، ويشير إلى هذا المعنى قوله تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ ﴾ [النحل: ٤٤]. فهذه الآيات الكريمة تبين أن النبي ﷺ جاء ليضيء آفاق الحياة أمام الناس، ويمحو من دنياهم الظلام والضلال، ولا شك أن هذا الضياء انتشر واتسعت رقعته، من خلال تلك الطرق والأساليب الرائعة التي استخدمها الرسول ﷺ.

مفهوم الطريقة في مدرسة النبوة

قبل أن نحدد مفهوم الطريقة بالمعنى الاصطلاحي في مدرسة النبوة، لا بد أن نتتبع هذا المفهوم في المعنى اللغوي، فالطريقة في المعنى اللغوي تعني الطريقة أو السيرة أو المذهب، وجاء في (الصحاح): "طريقة الرجل مذهبه يقال: ما زال فلان على طريقة واحدة أي على حالة واحدة". وفي الحديث قوله ﷺ: ((يحشر الناس على ثلاث طرائق)) ولقد وردت مادة طريقة في القرآن الكريم في أكثر من موضع فيه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ إِذْ يَقُولُ أَمْثَلُهُمْ طَرِيقَةً إِن لَّبِثْتُمْ إِلَّا يَوْمًا ﴿١٠٤﴾ ﴾ [طه: ١٠٤] ويقول ابن كثير في تفسير قوله تعالى: ﴿ أَمْثَلُهُمْ طَرِيقَةً ﴾ : "أي العاقل الكامل فيهم". ومن مواضع ذكر الطريقة في القرآن الكريم أيضا قول الله تعالى: ﴿ وَأَلَّوِ ٱسْتَقَٰمُواْ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَٰهُم مَّآءً غَدَقًا ﴾ [الجن: ١٦] وقوله: ﴿ وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلْمُثْلَىٰ ﴾ [طه: ٦٣].

والباحث من خلال قراءته في المصادر والمراجع يجد أن هناك تعريفات كثيرة لمعنى الطريقة في الاصطلاح، فهناك من يرى الطريقة بأنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس، والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ.

وهناك من يرى أن الطريقة هي مجموعة الوسائل المجدية والقواعد التربوية المؤثرة في إعداد الولد عقديا وخلقيا، وفي تكوينه علميًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، حتى يبلغ الولد أسمى آيات الكمال وأعلى ذرى النضج وأزهى مظاهر التعقل والاتزان، وهناك من ينظر إلى الطريقة على أنها العملية التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من أن يتصل بالموقف التعليمي اتصالًا مباشرًا، ويدرك عناصره وأبعاده ويستنتج لنفسه ما يستنتج من حقائق وعلاقات ومفاهيم، وبذلك يبني نفسه ويطور شخصيته وذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وبالنظر إلى المفاهيم سالفة الذكر نجد أن هذه التعريفات تتفق على شيء واحد؛ هو تربية المتعلم تربية سليمة وبناء شخصيته، هذا فضلا عن خدمة العملية التعليمية.

من هنا يمكننا أن نوضح مفهوم الطريقة في مدرسة النبوة: لما كان التدريس في مدرسة النبوة يسعى إلى تكوين الفرد المسلم الصالح، لهذا نجد أن هذه المدرسة أخذت على عاتقها العمل على ما من شأنه إيجاد هذا الفرد، وقد سلك المربي الرسول ﷺ طرقًا عديدة في تربية الإنسان المسلم، طرقا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتحترم طاقاتهم ومواهبهم وتعمل على تنميتها.

ولقد كان استخدام هذه المدرسة للطرق والأساليب التدريسية استخدامًا رائعًا، يسعى إلى العناية بكل وتر من أوتار النفس البشرية وكل جانب وكل اتجاه، وتسعى إلى تعليم الناس بمقتضى توجيهات القرآن الكريم، إذ يقول الحق -تبارك وتعالى- في شأن ذلك: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ﴾ [آل عمران: ١٦٤].

وقد كانت طريقة الرسول ﷺ في التعليم تقوم على أساس الخلط بين النظرية والتطبيق ؛ ذلك لإيمانها بقيمة الممارسة والتطبيق في بناء شخصية المتعلم ، ولأنها تعمل على تنفيذ منهج الإسلام الذي اهتم بالعمل ، بما يهدي إليه العلم اهتماما كاملا واهتماما بالغا ، وحث عليه حثا شديدا ، وأعلن أنه ثمرة العلم. بالتالي يمكن أن نخرج بمفهوم الطريقة في مدرسة النبوة.

والطريقة في هذه المدرسة هي مجموعة الممارسات العملية الموجهة ؛ لمساعدة المتعلم لترجمة الحقائق والمفاهيم والمبادئ الشرعية ، في العقائد والعبادات والمعاملات التي شرعها الله ﷻ ، ووجهه إليها الرسول ﷺ والتي ترعى خصائص المتعلم الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، بما يحقق الأهداف التي تسعى إليها التربية الإسلامية ، ولعلنا نستطيع أن نتبين هذا التعريف في قول رسول الله ﷺ : ((أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم)).

أنواع طرائق التدريس في مدرسة النبوة

طرق التدريس التي وردت عن النبي ﷺ هي طرائق هادفة ومتنوعة ، وأنه ﷺ قد وجه إلى ضرورة التنويع في طرائق التدريس ، واستدللنا على ذلك من خلال قوله ﷺ : ((نحن معاشر الأنبياء إنما بعثنا لنخاطب الناس على قدر عقولهم)) فمفهوم الحديث يؤكد أن مخاطبة الناس وتعليمهم وتدريسهم ينبغي أن يقوم على أساس اتباع القواعد ، والطرق المناسبة التي تتفاعل مع الظروف ومع الفروق الفردية من المتعلمين ، ويسهل المتعلم وتيسر له العلم وتشوقه إليه.

بعض الطرق التي استخدمها النبي ﷺ في تعليم الصحابة أمور الدين :

الطريقة الأولى: طريقة الإلقاء ؛ بالنظر إلى مدرسة النبوة نجد أنها قد أخذت بهذه الطريقة بالتدريس والتعليم ، فقد كان الرسول ﷺ يلقي على أصحابه العبر والعظات ، وما نزل عليه من عند الله تعالى ، ولقد استخدم الرسول ﷺ هذه الطريقة لأسباب كثيرة ؛ منها :

أولًا: تدريب صحابته على كيفية الاستماع والإنصات الجيد.

ثانيًا: تأديبهم على آداب المحادثة.

ثالثًا: إثارة انتباههم إلى ما يقوله ﷺ وإلى التركيز فيه.

ولكن مما تجدر الإشارة إليه أن مدرسة النبوة حين استخدامها لهذه الطريقة في التدريس فإنها قد وضعت بعض الاشتراطات ، تتمثل فيما يلي :

أولًا: الإلقاء باللغة العربية الفصحى :

لا شك أن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ، وقد قال تعالى : ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ [الشعراء: ١٩٣-١٩٥]
واللغة العربية إحدى اللغات السامية ، تلك اللغة التي امتازت من بين سائر اللغات بوفرة كلمها ، واطراد القياس في أبنيتها ، وتنوع أساليبها وعذوبة منطقها ، ووضوح مخارج حروفها ، وهي فوق هذا أدق اللغات تصويرا لما يقع تحت الحس ، وأوسع تعبيرا عما يجول في النفس.

من هنا نجد مدرسة النبوة قد اهتمت واشترطت لنجاح الإلقاء أن يكون بأسلوب عربي فصيح ، فذلك يعود لإدراكه ﷺ لمدى اتساع هذه اللغة وشمولها وتميزها ، ولإدراكه ﷺ أن اللغة العربية غنية وثرية تساعد التلاميذ على نماء تفكيرهم ، وتمدهم بالرموز وتحدد لهم المعاني ، وتمكنهم من أداء الأحكام ومن إخراج

الأفكار، وتكوين المقدمات واستخدام النتائج. ومما يؤكد حرص مدرسة النبوة على التحدث بالفصحى والترغيب فيها؛ ما رواه علي بن الحسين } قال: ((أقبل العباس < إلى رسول الله ﷺ وعليه حلتان وله صغيرتان وهو أبيض، فلما رآه تبسم فقال العباس: يا رسول الله، ما أضحكك -أضحك الله سنك؟! فقال: أعجبني جمال عم النبي ﷺ فقال العباس: ما الجمال؟ قال: اللسان)).

ثانيا: التريث في الإلقاء:

التريث في الإلقاء والالتزام به يعد عنصرا مهما من عناصر نجاح طريقة التدريس، أيا كانت هذه الطريقة، ويعد هذا التريث مصدرا جيدا للنجاح في العملية التعليمية، ولهذا عني المربون والمصلحون بهذا الأمر، ووجهوا إلى ضرورة الالتزام به، وقد اهتم الرسول ﷺ في مدرسته حين استخدام طريقة الإلقاء أن يكون الملقي ملتزما بالتريث، والتمهل في حديثه وإلقائه، وذلك ليتسنى للسامع حسن الفهم والاستماع، والانتباه لما يستقبله من الحقائق ومفاهيم وإدراك مقاصد الحديث، وإننا لنجد مصداقية هذا الاهتمام فيما صح عن السيدة عائشة < من قولها: ((إن كان رسول الله ﷺ ليحدث الحديث لو شاء العاد أن يحصيه أحصاه)).

ثالثا: البعد عن التكلف في الإلقاء:

حيث اهتمت مدرسة النبوة بهذا الأمر بتوجيه الانتباه إلى عدم التكلف في الإلقاء، ومما يؤكد ذلك ما رواه عبد الله بن عمر أن رسول الله ﷺ قال: ((إن الله يبغض البليغ من الرجال الذي يتخلل بلسانه كما تتخلل البقرة)) كما أكد الصحابي الجليل أنس < أن رسول الله ﷺ لم يكن متكلفا في إلقائه وحديثه للناس، وقال < : ((كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا حتى تفهم عنه)).

رابعا: الإلقاء بأسلوب مفهوم:

فإذا تتبعنا مدرسة النبوة في هذا الصدد فإننا نجدها قد أضافت شروطا أخرى للإلقاء في التدريس؛ إدراكا منها بأن عملية الفهم هي نتيجة فعلية التي نتوخاها من أي موقف تعليمي، ولإدراكها بأن الفهم سيسهم مساهمة فعالة في تحقيق دافعيته للمتعلمين نحو تعلم الحقائق الشرعية، ومن هنا نجد أن هذه المدرسة قد أوصت بضرورة الإلقاء بأسلوب مفهوم، ويصدق على ذلك قوله ﷺ: ((حدثوا الناس بما يعرفون أتحبون أن يكذب الله ورسوله)) ومن مؤكدات ذلك قول ابن مسعود > بما رواه عن النبي ﷺ: ((ما أنت بمحدث قوما حديثا لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة)).

خامسا: عدم الإخلال بالحقائق والمفاهيم في الإلقاء:

فمدرسة النبوة قد اهتمت بهذا الأمر بترابط المعاني في المواقف التربوية المختلفة، بل وجهت إلى عدم الإخلال بالحقائق والمفاهيم حين إلقائها، ويعبر عن ذلك ما رواه مسلم عن جابر بن سمرة > من قوله: ((كنت أصلي مع النبي ﷺ الصلوات فكانت صلاته قصدا وخطبته قصدا)) يقصد بذلك أنه ﷺ لم يكن يخل بالمعنى، وإنما كان القصد متمشيا مع قوله ﷺ: ((إن من البيان لسحرا)).

سادسًا: الابتعاد عن مسببات الملل في الإلقاء:

يتميز السلوك الإنساني بأنه قابل للتغيير بمعنى أنه غير ثابت على حال، بل يتخذ أشكالًا مختلفة، وإذا أمعنا في منهج التربية في مدرسة النبوة نجد أنها قد أولت هذا الجانب الاهتمام الكثير؛ لكي تجعل عملية التعلم تسير في اتجاه صحيح، وتصبح

تربية المتعلمين تربية سليمة من كل جانب، ومما يؤكد ذلك ما ورد في الصحيحين عن أبي وائل قال: "كان عبد الله يذكر الناس في كل يوم خميس فقال له رجل: يا أبا عبد الرحمن لوددت أنك ذكرتنا كل يوم قال: أما إنه يمنعني من ذلك أني أكره أن أملكم، وأني أتخولكم بالموعظة كما كان النبي ﷺ يتخولنا بها مخافة السآمة علينا".

الطريقة الثانية: طريقة الحوار:

والمناقشة والحوار يمتاز بميزات متعددة؛ منها: الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء الجماعة، والتدريب على طريقة التفكير السليم، وثبات الآثار التربوية والتعليمية واكتساب روح التعاون. ومن خلال تتبع طريقة المناقشة والحوار في الفكر الإسلامي -وفي القرآن الكريم على وجه التحديد- نجد أن الحديث جاء عنها مرة بلفظ الجدال ومرة بلفظ التحاجي أو المحاجاة وثالثة بلفظ المراء. ﴿وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ﴾ [العنكبوت: ٤٦].

وعندما نتتبع مدرسة النبوة نلحظ ما فيها من استخدامها لطريقة الحوار والمناقشة، وقد كان رسول الله ﷺ يحاور في سبيل الإقناع وإقامة الحجة، كما كان ﷺ يستعمل أكثر من طريقة، ويستخدم طريقة حوارية مع أصحابه ومع خصوم الإسلام من المشركين وأهل الكتاب.

من ذلك ما ورد عن النبي ﷺ، ففي الحديث قول طلحة بن عبيد الله قال: ((جاء رجل إلى رسول الله ﷺ من أهل نجد ثائر الرأس يسمع دوي صوته ولا يفقه ما يقول، حتى دنا فإذا هو يسأل عن الإسلام فقال رسول الله ﷺ: خمس صلوات في اليوم والليلة فقال: هل عليَّ غيرها؟ قال: لا إلا أن تطوع. قال

رسول الله ﷺ: وصيام رمضان قال: وهل علي غيرها؟ قال: لا إلا أن تطوع. قال: وذكر له رسول الله ﷺ الزكاة قال: هل علي غيرها؟ قال: لا إلا أن تطوع. قال: فأدبر الرجل وهو يقول: والله لا أزيد على هذا ولا أنقص. قال رسول الله ﷺ: أفلح إن صدق)) ففي الحديث دلالة على الحوار والمناقشة الفاهمة بين الرسول ﷺ والرجل من أهل نجد.

الطريقة الثالثة: طريقة المشكلات أو الطريقة العملية أو الطريقة العلمية:

تدور هذه الطريقة حول اكتساب المتعلمين للأسلوب العلمي في التفكير، ومن يدرس الإسلام دراسة فاحصة واعية يجده قد اهتم اهتماما كثيرا بالطريقة العلمية أو طريقة المشكلات، إذ يتضح هذا من اعتماد الحضارة الإسلامية على المعارف الحقة، واكتسابها عن طريق التعليم والتعلم بالوسائل والطرق المنطقية السليمة، ولم تترك مدرسة النبوة هذه الطريقة، بل أخذت بها في التدريس والتعليم؛ إيمانا منها بأن هذه الطريقة هي القوة الأساسية لحفظ التراث الحضاري ونقله من جيل إلى جيل، ولتؤكد بأن الإسلام يرى طبيعة الإنسان طبيعة غريزية عقلية لها غرائز تدفعها بلا شعور ولها عقل يفكر ويرجح ويختار قبل أن يدفع نحو العمل أو السلوك.

ولهذا كله استنهض الرسول ﷺ الهمم للدراسة والبحث، ولعل ما يؤكد ذلك مشكلة دعوة المؤمنين للاجتماع للصلاة، حين التقى الرسول ﷺ بالصحابة } وهم يتذاكرون في هذا الأمر، وقد بدت الاقتراحات لحل المشكلة تتوالى فقال بعضهم: إذا حان وقت الصلاة ترفع راية في مكان مرتفع ليراها الناس، ولكن هذا الحل لم يلق قبولا، وهكذا إلى غيرها من الحلول التي عرضت، حتى استقر

الرأي على أن يكون هناك مؤذن للصلاة، وقد اتفقت هذه الطريقة وهذا الحل مع ما رآه الصحابة } وجاءت تأكيدا لهذا الأمر، فقد استخدم النبي ﷺ هذه الطريقة مع أصحابه؛ ليدربهم على التفكير المنطقي السليم في حل مشكلة النداء للصلاة، وفي كل مشكلة تقابله.

الطريقة الرابعة: طريقة الممارسة والعمل:

فقد وجه الإسلام عنايته بالعمل بما يهدي إليه العلم، إذ يقرر القرآن الكريم أن التجربة العملية هي خير وسائل الإقناع والتربية الصالحة، وهناك الكثير من الأدلة والشواهد التي تؤكد مدى حرص مدرسة النبوة على استخدام طريقة الممارسة والعمل في تربية الناس وتعليمهم، فقد روى أبو داود وابن ماجه عن عمرو بن شعيب أن رجلا أتى النبي ﷺ فقال: ((يا رسول الله كيف الطهور؟ فدعا بماء في إناء فغسل كفيه ثلاثا، ثم غسل وجهه ثلاثا، ثم غسل ذراعيه ثلاثًا، ثم مسح برأسه فأدخل إصبعيه السباحتين في أذنيه، ومسح بإبهامه على ظهر أذنيه وبالسباحتين باطن أذنيه، ثم غسل رجليه ثلاثا ثلاثا ثم قال: هكذا الوضوء فمن زاد على هذا أو نقص فقد أساء وظلم)) أو ((ظلم وأساء)) فهذا تدريب عملي من النبي ﷺ للصحابة على كيفية الوضوء.

الطريقة الخامسة: طريقة الاستنباط والاستنتاج:

طريقة الاستنباط والاستنتاج تقوم في جوهرها على شخصية المتعلم، وشعوره بأنه شريك فعال في الموقف التعليمي، وأن عليه مسئولية معينة وأدوارا معينة لا بد من ممارستها؛ لكي يصل إلى النمو المنشود، وتعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق للتدريس شيوعا واستخداما لسهولتها، ولأنها لا تحتاج إلى مجهود كبير من

المعلم أو المتعلم لسرعتها في الأداء، ونجد أن مدرسة النبوة قد اهتمت بهذه الطريقة، ومن ذلك أن النبي ﷺ كان يشجع أصحابه على استخلاص الأحكام، وكذا إصدارها في ضوء الكتاب والسنة.

ويتضح هذا الأمر من خلال توجيه الرسول ﷺ لمعاذ بن جبل حينما بعثه إلى اليمن إذ قال له: ((كيف تفعل إن عرض لك قضاء؟ قال: أقضي بما في كتاب الله. قال: فإن لم يكن؟ قال: أقضي بسنة رسول الله. قال: فإن لم يكن؟ قال: أجتهد رأيي ولا آلو. قال: فضرب رسول الله ﷺ صدري ثم قال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضي الله ويرضي رسول الله)) فهذا الحديث يؤكد مدى اهتمام مدرسة النبوة بالاستنباط من جهة، ويؤكد مدى اهتمامها بعقل الفرد وحريته الفكرية بصورة لا تتنافى مع الشريعة الإسلامية من جهة أخرى. كما يستدل من الحديث الشريف على سماحة مدرسة النبوة وطبيعتها المتميزة.

الطريقة السادسة: الطريقة الاستكشافية:

والطريقة الاستكشافية في تدريس التربية الإسلامية هي تلك الطريقة التي يتم من خلالها تنظيم المعلومات فيها، بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب أبعد من هذه المعلومات. وإذا نظرنا إلى مدرسة النبوة نجدها قد استخدمت هذه الطريقة. مثال ذلك ما رواه أبو هريرة > ((أن رجلًا دخل المسجد ورسول الله ﷺ جالس في ناحية المسجد، فصلى ثم جاء فسلم عليه فقال الرسول ﷺ: وعليك السلام، ارجع فصل فإنك لم تصل، فصلى ثم جاء فسلم قال: عليك السلام، ارجع فصل فإنك لم تصل، فقال في الثانية أو التي تليها: علمني يا رسول الله، فقال:

إذا قمت فأسبغ الوضوء، ثم استقبل القبلة فكبر ثم اقرأ ما تيسر معك من قرآن، ثم اركع حتى تطمئن راكعا ثم ارفع حتى تستوي قائما، ثم اسجد حتى تطمئن ساجدا، ثم ارفع حتى تطمئن جالسا، ثم افعل ذلك في صلاتك كلها)) وهكذا نجد أن مدرسة النبوة قد استخدمت الكثير من الطرائق والأساليب التدريسية المختلفة.

مقومات نجاح طريقة التدريس في مدرسة النبوة

لو حررنا الطرائق التي استخدمها الرسول ﷺ في تعليم الصحابة نجد أن بها الكثير من المقومات التي أدت إلى نجاحاتها، ومن هذه المقومات:

أولًا: التكرار:

فالتكرار مطلب مهم جدًّا لكل طريقة من طرق التدريس؛ إذ قد ثبت بما لا يدع مجالا للشك أن تكرار عمل معين يسهل تعديله وتنظيمه عند الشخص المتعلم، وبعبارة أخرى إن التكرار يولد الكمال في أي موقف من مواقف التدريس ويزيده عمقا، ولعلنا نستطيع القول أيضا: إن تكرار وظيفة معينة عدة مرات يكسبها نوعا من الثبوت والنمو والاستقرار عند الشخص المتعلم، ونتيجة لهذه الميزات -التي يتميز بها التكرار في التدريس- فإننا نجد مدرسة النبوة قد جعلته عاملا محددا لنجاح أية طريقة من طرق التدريس.

ونجد ذلك جليا في استخدام الرسول ﷺ في كل طريقة من طرائق التدريس، ويؤكد هذا ما جاء في (سنن أبي داود) في باب تكرير الحديث: ((أن النبي ﷺ كان إذا حدث حديثا أعاده ثلاث مرات))، ومن ذلك أيضًا قوله ﷺ: ((ألا أنبئكم بأكبر الكبائر، ثلاثا -أي قالها ثلاثا- قالوا: بلى يا رسول الله. قال:

الإشراك بالله وعقوق الوالدين، وجلس وكان متكئا فقال: ألا وقول الزور فما زال يكررها)).

ثانيًا: إقامة الدليل:

فإقامة الدليل من أهم الطرق التي تساعد في الوصول إلى علم يقيني، في أي أمر من الأمور الحسية وغير الحسية، وعلى ذلك فإن المعلم حينما يعزز بالدليل ما يعلمه للناس فإنما هو يقوم بعملية تسهيل وتيسير مواقف التعلم، وفي نفس الوقت يجعل التلاميذ على ثقة مما يتعلمون، ولهذا نجد في مدرسة النبوة ما يؤكد على هذا الأمر، وبما يؤكد إيمانها بأن هذا الأمر يعين على الفهم، ولكونها تعلم أن الفهم لا يتحقق ما لم يتم الربط بين الظاهرة وبين المتغيرات، وظروف أخرى خارجة عن الظاهرة ذاتها، فمن ذلك عن أبي هريرة > قال: إن رسول الله ﷺ قال: ((الخيل لثلاثة: لرجل أجر ولرجل ستر وعلى رجل وزر، فأما الذي له أجر فرجل ربطها في سبيل الله فأطال في مرج أو روضة، فما أصابت في طيلها ذلك المرج والروضة كان له حسنات، ولو أنها قطعت فضلها فاستنت شرفا أو شرفين كانت آثارها وأرواثها حسنات له، ولو أنها مرت بنهر فشربت منه ولم يرد أن تسقي به كان ذلك حسنات له، وهي لذلك الرجل أجر...)) وهكذا إلى نهاية الحديث الشريف، والنبي ﷺ قد أقام الدليل.

ثالثًا: التشبيه الدقيق:

فالنبي ﷺ كان يستخدم التشبيه الدقيق في كثير من الأمور التي كان يعرضها، فمثلا في ما روي عن ابن عمر > قال: ((كنا عند رسول الله ﷺ فقال: أخبروني بشجرة تشبه جوف الرجل المسلم لا يتحات ورقها -ولا ولا إلى آخره-

تؤتي أكلها كل حين. قال ابن عمر: فوقع في نفسي أنها النخلة، ورأيت أبا بكر وعمر لا يتكلمان فكرهت أن أتكلم، فلما لم يقولا شيئا قال رسول الله ﷺ: هي النخلة)).

رابعًا: مراعاة الفروق الفردية:

فمن المعروف أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث تكوين شخصية كل منهم، وأنه لا يوجد أي فردين متشابهين تشابها تاما على الإطلاق، بل لكل شخص طابعه الفريد الذي يميزه عن غيره، فهناك بعض المتعلمين ترتفع نسبة الذكاء لديهم، وهناك آخرون ذكاؤهم منخفض وهناك من ذكاؤهم متوسط، وبالتالي فالمعلم لا بد أن يراعي هذه الأمور لدى المتعلمين. وفي ضوء مدرسة النبوة نجد أن النبي ﷺ قد أشار إلى مراعاة الفروق الفردية لدى المتعلمين حيث يقول: ((أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم)) ويقول أيضا: ((حدثوا الناس بما يعرفون أتحبون أن يكذب الله ورسوله)) فالرسول ﷺ وهو يدرس بتلك الطرق التي سبق أن ذكرناها قد راعى الفروق الفردية بين الناس وقد راعى قدراتهم الخاصة.

استراتيجيات التدريس وطرق تصنيفها وأنواعها

عناصر الدرس

استراتيجيات التدريس

تصنف طرق التدريس في مجموعات ؛ فمنها من يضعها على خط متواصل يبدأ بطريقة العرض وينتهي بطريقة الاكتشاف، وبين هذه وتلك تقع طرق المناقشة. ومنها من يصنف الطرق بحسب الجهد المبذول في كل طريقة من المعلم أو المتعلم أو من كلا الطرفين. ومنهم من يصنفها على أساس أسلوب الأداء إلى الطرائق الكلامية والطرائق التوضيحية والطرائق العملية. ومنها ما يقسم إلى الطرق على أساس فردي أو جماعي.

فهناك من قدم تصنيفًا لهذه الطرق من حيث وضعها جميعا على خط متواصل، قطبه الأول أسلوب العرض وقطبه الثاني أسلوب الكشف، وبين قطبي العرض والكشف تقع الطرق التي تعتمد على المناقشة، فطرق العرض تعتمد على إعطاء المثيرات للطالب وتندرج تحتها طرق الإلقاء والمحاضرة والعروض والوسائل السمعية والبصرية، وأحيانا الطرق الاستنتاجية والاستقرائية والجمعية.

والطرق التي تعتمد على المناقشة الموجهة هي الأسئلة والأجوبة والحوار والاستقراء والاستنتاج، وقد يدخل ضمنها التعليم المبرمج القائم على التفاعل بين الطالب والمعلم.

أما الطرق التقنية الكشفية فهي التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم، وما يبذله من جهد في كشف المعلومات الجديدة دون أن يعطى مثيرات كثيرة.

وقد تصنف طرق التدريس حسب الجهد المبذول في كل طريقة، فتقسم الطرق في ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: تشمل الطرق التي يتحمل المعلم وحده العبء فيها دون مشاركة من التلاميذ.

المجموعة الثانية: تشمل الطرق التي يتقاسم العبء فيها المعلم والتلاميذ.

المجموعة الثالثة: تشمل الطرق التي يتحمل التلميذ وحده العبء فيها، ويناقشه المعلم فيما توصل إليه من نتائج.

وتصنف طرق التدريس من حيث هي نشاط تعليمي يشترط فيه المعلم والمتعلم إلى ثلاث مجموعات: الطرائق الكلامية، والطرائق التوضيحية، والطرائق العملية.

الطرق الكلامية: تعتمد على الكلمة، ويتم من خلالها تنظيم عملية إدراك الكلام الشفهي أو الكتابي، ومن أشهر هذه الطرائق: القصة، والشرح والوصف، والمحاضرة، والقياس، والاستقراء، والمناقشة.

الطرق الإيضاحية: فهي تعتمد على أن مصادر المعلومات هي الإيضاح المادي أو اللفظي وتشمل: طرق الصور والعرض، والسينما المدرسية، والرحلات المدرسية.

الطرق العملية: فأهم مصدر للمعلومات فيها الأفعال العملية والأعمال الكتابية، التي ينفذها التلاميذ باعتمادهم على أنفسهم مستفيدين من إشراف المعلم.

والمتأمل لهذه التصنيفات من طرق التدريس يجد أنها قامت في معظمها على عامل واحد فقط من مجموعة العوامل التي تقوم عليها عملية التدريس، غير أن ما يهمنا في هذا المقام هو أن ننتقي من هذه الطرق بصرف النظر عن تصنيفاتها ما يفيد في تدريس اللغة العربية، وتحسن الطرق القائمة بتوصيفها في شمول ودقة تساعد المعلمين على سلامة تطبيقها وتجنبهم مزالقها، كما أن انتقاء هذه الطرق

سينظر إليه في ضوء الوضع الراهن لتعليم اللغة العربية، وفي ضوء طبيعة اللغة العربية وخصائصها نطقا وكتابة حتى تجد هذه الطرق المنتقاة سبيلها إلى حيز التطبيق العملي لدى المعلمين الأكفاء.

طـــرق التـــدريس وأنواعهـــا

الطريقة الأولى: الإلقاء أو المحاضرة؛ شاع بين المعلمين استخدام طريقة الإلقاء خاصة في المرحلة الثانوية، وهي في أحسن صورها عرض شفهي للمعلومات من جانب المعلم، وقد يكتفي في هذا الشرح بالكلمة المنطوقة، وقد يستعان ببعض الوسائل المعينة أما الطلاب فهم يستمعون، وقد يسجلون بعض ما يلتقطونه مما يلقى عليهم للرجوع إليه فيما بعد، ويلجأ المعلمون إلى هذه الطريقة؛ لأنها تمكنهم من عرض أكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ممكن على أكبر عدد من الطلاب؛ غير أن هذه الطريقة تؤدي إلى ملل الطلاب وسلبيتهم، وعدم فهمهم لكثير مما يلقى عليهم، واضطرارهم إلى الاعتماد على الحفظ عن ظهر قلب بدلا من الفهم والتفكير وضعف الصلة بمصادر المعرفة والمعلم.

ويتغلب بعض المعلمين على هذه العيوب بالبدء بطرح مشكلة أو سؤال يستثير جميع الطلاب ويدفعهم إلى التفكير، أو برسم خريطة مبسطة للحصة يتضح منها أقسامها الكبرى، وكيف نجيب عن السؤال، واختيار كمية من الأفكار تناسب زمن الحصة، وعرض هذه الأفكار في وحدات واضحة المعالم بأسلوب سلس مع تكرار الفكرة أكثر من مرة حتى يستوعبها أكبر عدد من الطلاب، على أن يكون التكرار في سياقات مختلفة وتعبيرات متنوعة وبأمثلة مختلفة، وذلك لمنع تسرب الملل إلى نفوس الطلاب.

وخلاصة القول: إن طريقة المحاضرات لا تناسب التلاميذ، ولا تصلح لأن تكون طريقة أساسية للتدريس في المدارس؛ فالتلاميذ في تلك المدارس يحتاجون إلى السير معهم بالتدريج بالطريقة التي تلائمهم؛ كي يفهموا ما يعرض عليهم من الدروس، ولا يمكننا أن ننكر أن في طريقة المحاضرات اقتصادا كبيرا للوقت، وأنها منظمة مرتبة محدودة، ولهذا التنظيم والترتيب والتحديد فائدة كبيرة في الدراسة.

الطريقة الثانية: الاستقرائية والاستنتاجية؛ كثر استخدام الطريقة القياسية بين المعلمين، وفيها يبدأ المعلم الدرس بذكر القاعدة أو التعريف العام وتوضيح القاعدة بعرض أمثلة لها، ثم التطبيق على القاعدة، وتستند هذه الطريقة إلى القياس وهو: انتقال الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن الكل إلى الجزء، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي إحدى طرق التفكير العامة التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، وقد شاعت هذه الطريقة بين المعلمين لسهولتها، وهي أنها لا تحتاج إلى مجهود كبير من المعلم أو المتعلم لسرعتها في الأداء، غير أنها لا تسلك طريقا طبيعيا في كسب المعلومات؛ لأن العقل يدرك الأمور الكلية بعد مشاهدة أجزائها كما أن الأمثلة أسهل وأيسر من القاعدة، بيد أن القاعدة الصعبة تقوم على الأمثلة السهلة، كما أنها تبعد الطلاب عن اكتشاف القاعدة بأنفسهم، كما أنها لا تصلح في المرحلة الابتدائية؛ لأنها تحتاج إلى استخدام الفكر المجرد.

أما الطريقة الاستقرائية ففيها يبدأ العقل من الخاص إلى العام، ومن الحالات الجزئية والمفردة إلى القواعد العامة التي تنتظم تلك الحالات المفردة، وفيها يعمل التلاميذ على كشف الحقائق وتعرفها متدرجين من الجزء إلى الكل، وفيها استخدام للأسئلة وصولا إلى استنباط القاعدة التي يراد تعليمها، وهي من طرق

التفكير الطبيعية التي يسلكها العقل، وفيها يكثر المعلم من جميع الأمثلة الجزئية المتنوعة التي تتضمنها القاعدة، وفيها مزج القواعد بالأساليب اللغوية، وهي شائعة في دروس: القواعد النحوية والصرفية، ودروس الأدب والبلاغة، ودروس الإملاء كما أنها تصلح لما بعد المرحلة الابتدائية.

غير أن طريقة الاستقراء يؤخذ عليها البطء في توصيل المعلومات، وأن المعلمين يتعجلون تلاميذهم في الوصول إلى القاعدة من مثالين أو ثلاثة أمثلة، كما أنها تستخدم أمثلة متقطعة لا تجمعها وحدة فكرية. والحقيقة أن الطريقتين السابقتين كلتيهما لا تستخدمان منفردتين؛ بل هما كل متكامل يستخدمهما المعلمون معا ذلك؛ لأن الاستقراء يتفق وطبيعة العقل، ووصول التلاميذ إلى كشف القاعدة العامة لا يكفل وحده حسن فهمهم لها، ولذلك يجب التأكد من ذلك بالتطبيق على هذه القواعد، باستخدام الطريقة القياسية الاستنتاجية المكملة والمتممة للطريقة الاستقرائية.

الطريقة الثالثة: الطريقة الاستنباطية؛ وهي طريقة "هربرت". الغرض من هذه الطريقة أن نقود المتعلم إلى فهم الحقائق والأحكام العامة بطريقة البحث والاستقراء والاستنباط، فهي طريقة يبحث فيها المتعلم عن الجزئيات أولا؛ للوصول إلى قواعد عامة، كأن يناقش التلاميذ في الأمثلة المدونة على السبورة حتى يستنبط منها حكما أو قاعدة من القواعد، بحيث تكون الأمثلة كثيرة يمكن الاستنباط منها، وتعد هذه الطريقة من أحسن طرق التدريس في تعويد التلاميذ على التفكير -ولو أنها بطيئة- وهي تُعَوِّد التريث في الحكم، ومن السهل أن تستعمل في كثير من المواد، وتسمى أيضا: الطريقة الاستقرائية. وتسير هذه الطريقة وفقا لأربع خطوات هي: الإيضاح أو المقدمة، وتداعي المعاني أو

الـربط ، والنظـام أو الحكـم ، ثـم الطريقـة أو التطبيـق والمراجعـة. نجـد أن هـذه الخطوات كما يلي :

الخطوة الأولى : تتمثل في التحليل الأول للفكرة العامة ، وإعـداد أذهـان التلاميذ للدرس الجديد.

الخطـوة الثانيـة : وهـي تـداعي المعـاني أو الخـواطر : وهـي خطـوة البحـث والاستكشاف والتفكير في العلاقات الـتي تـربط الأمثلة بعـضها بـبعض والعناصـر بعضها ببعض.

الخطوة الثالثة : وهي خطوة النظام أو التحكم : ويراد منها ترتيب العناصر ترتيبا منظما بعد ربط بعضها ببعض ؛ لتكوين حكم من الأحكام أو استنباط قاعدة مـن القواعد أو نظرية من النظريات ، وهي التي تعرف بمرحلة الاستنباط.

الخطـوة الرابعـة : وهـي الطريقـة : والمـراد بهـا خطـوة التطبيـق أو المراجعـة ، فبعـد معرفة القاعدة الجديدة يجب تثبيتها ، بإعطاء تمرينات أو تطبيقات أو أسئلة عليها ، كأن تطالب بعض التلاميـذ بـذكر ملخص الـدرس في حـصة التـاريخ أو في حـصة النصوص أو في حصة القراءة.

الطريقـة الرابعـة : المناقـشة ؛ وهـي طريقـة تقـوم في جـوهرها علـى الحـوار ، وفيهـا يعتمد المعلم على معارف التلاميذ وخبراتهم السابقة ، فيوجـه نـشاطهم بغيـة فهـم القضية الجديدة مـستخدما الأسـئلة المتنوعـة وإجابـات التلاميـذ ؛ لتحقيـق أهـداف درسه ، وفيها : إثارة للمعارف السابقة ، وتثبيت لمعارف جديدة ، والتأكد من فهم هذا وذاك ، وفيها اسـتثارة للنـشاط العقلـي الفعـال عنـد التلاميـذ وتنميـة انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل ، والمناقشة في أحـسن صـورها اجتمـاع عـدد مـن العقـول حـول مـشكلة مـن المـشكلات ، أو قـضية مـن القـضايا ، ودراسـتها دراسـة منظمـة

بقصد الوصول إلى حل المشكلة أو الاهتداء إلى رأي في موضوع القضية، وللمناقشة عادة رائد يعرض الموضوع ويوجه الجماعة إلى الخط الفكري الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى الحل المطلوب.

ومن مزايا المناقشة الدور الإيجابي لكل عضو من أعضاء الجماعة، والتدريب على طرق التفكير السليمة، وثبات الآثار التعليمية، واكتساب روح التعاون والديمقراطية وأساليب العمل الجماعي، والتفاعل بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ بعضهم بعضا، وتشمل كل المناشط التي تؤدي إلى تبادل الآراء والأفكار، وتصلح المناقشة في جميع المراحل التعليمية؛ خاصة في المراحل العليا مثل المرحلة الثانوية، بصورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول رأي موحد في أحد الموضوعات المطروحة للجدل، وقد تستخدم أسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس.

ويعتمد نجاح المناقشة على تحديد موضوعها بدقة وموضوعية بحيث تكشف للتلاميذ الخطوات المراد إنجازها، ومن عيوب طريقة المناقشة عدم صلاحيتها إلا للجماعات الصغيرة، وتحديد مجالها بالمشكلات والقضايا الخلافية، وطول الوقت الذي تستغرقه دراسة الموضوع، والافتقار في كثير من الأحيان إلى الرائد المدرب الذي يتيح الفرصة لكل عضو لكي يعطي ما عنده، مع التقدم المستمر في سبيل الوصول للغرض الذي تسعى إليه الجماعة، ويمكن التغلب على هذه العيوب باختيار الموضوعات التي تسمح طبيعتها بالمناقشة وتقاسمها بين الجماعة، وللمناقشة أنواع مختلفة منها: المناقشة التلقينية، أي: على طريقة السؤال والجواب. المناقشة الاكتشافية الجدلية مثل: الطريقة التي كان يستخدمها سقراط في توليد إجابات وأسئلة ممن يتحدث معه.

وهناك أنواع أخرى من المناقشة تشمل :

المناقشة الجماعية الحرة ، وفيها يجلس مجموعة من التلاميذ على شكل حلقة ؛ لمناقشة موضوع يهمهم جميعا ، ويحدد قائد المجموعة أو المدرس أو أحد التلاميذ أبعاد الموضوع وحدوده ، ويوجه المناقشة ؛ ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة والتعبير عن وجهات النظر المختلفة ، دون الخروج عن موضوع المناقشة.

الندوة : تتكون من المقرر وعدد من التلاميذ لا يزيد عددهم عن ستة ، يجلسون في نصف دائرة أمام باقي التلاميذ ، ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجههم بحيث يوجد توازنا بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع.

المناقشة الثنائية : وفيها يجلس التلميذان أمام تلاميذ الفصل ويقوم أحدهم بدور السائل والآخر بدور المجيب ، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.
السبوزيم : يتكون من ثلاثة أو أربعة تلاميذ يتناقشون في موضوع معين أمام باقي تلاميذ الفصل ، بحيث يناقش كل واحد منهم جانبا من جوانب الموضوع الذي سبق الاتفاق عليه.

الطريقة الخامسة : الطريقة الحوارية : وهي طريقة الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق ، وتنسب هذه الطريقة إلى سقراط ذلك الفيلسوف الذي كان يستعمل تلك الطريقة مع غيره متظاهرًا بالجهل ؛ ليرشد المتعلم حتى يصل إلى الحقيقة.

وبعد الأخذ والعطاء والسؤال والجواب في وقت بلغت فيه التربية العقلية في أثينا المركز الأسمى من العناية بها ، وقد كان غرضه بث المعلومات في نفوس تلاميذه ، وتعويدهم على البحث وراء الحقيقة حبا للحقيقة ، هذه الطريقة تستغرق زمنًا طويلًا للوصول إلى حقيقة من الحقائق ، ومن مثالبها : كثرة الاستطراد ، والخروج

من الموضوع إلى آخر وإهمال النقطة الأساسية، وليس من السهل على ضعاف التلاميذ أو ضعاف المعلمين أن يستعملوها ؛ لأنها تحتاج إلى كثير من المهارة والدقة، وتتطلب نشاطًا وانتباهًا من التلميذ والمدرس، وهي أهم فائدة من فوائدها، وهي تجمع بين الطريقة الإرشادية والطريقة التنقيبية ؛ لأنها تحتاج إلى الإرشاد والبحث والتفكير دائما.

الطريقة السادسة: تمثيل الأدوار ؛ تقمص الأدوار مدخل حيوي للتدريس، يمكن أن يتم بتحويل الفصل إلى مسرح يمارس فيه كل تلميذ دوره ويتصرف بناء على أبعاد هذا الدور، سواء اتخذ التمثيل مواقف اجتماعية يتحرك من خلالها التلاميذ، أم مواقف تاريخية لشخصيات لها أبعادها الحضارية أو السياسية أو العسكرية أو الدينية، فمن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس التلميذ اللغة في جو يقترب به من مواقف الحياة العادية التي يعيشها، ويمارس اللغة من خلالها، فيؤدي وظائفها في الفهم والإفهام.

ومن خلال هذه المواقف المسرحية يمارس أنماطًا لغوية وكلمات وجملًا وأساليب مما يسمعه أو يتحدث هو أو غيره به داخل المجتمع، ومن خلال هذه المباريات اللغوية تزداد ثروة التلميذ اللغوية في شكل كلمات جديدة يستخدمها، أو معان جديدة تكتسبها الألفاظ بجوار المعاني التي سبق أن عرفها، كما أن أفكار التلاميذ تنمو وخبراتهم تزداد وأحاسيسهم تصقل، كل هذه الجوانب تيسر للتلميذ أن يمارس اللغة بنجاح في مواقفها الطبيعية العملية داخل المجتمع.

الطريقة السابعة: طريقة المشروع ؛ وهي مؤسسة على نظرية "جون ديوي" الفيلسوف الأمريكي في التفكير، وقد اختار "ديوي" لتلك الطريقة خمس مراحل هي: الشعور بالصعوبة أو المشكلة، ومعرفة موضع الصعوبة أو المشكلة

وتحديدها والإيحاء أو الإشارة إلى الحل الممكن، والتفكير في هذا الحل وفي طرقه والاستدلال على صحته، والملاحظة أو التجربة للوصول إلى قبول الحل الموعز به أو رفضه، وفي هذه الطريقة يشعر الطفل بالصعوبة والمشكلة والحاجة إلى التفكير فيها، ويعرف موضعها ويعمل للتغلب عليها بنفسه إذا أمكنه، وإلا أوعز إليه بالحل، ثم يترك ليفكر فيها بنفسه، فيرسم خطة العمل والحل، ثم يأخذ في اختيارها مستعينا بتجاربه ومعلوماته السابقة، ويستمر في محاولته حتى يصل إلى النتيجة الأخيرة، فعلى طريقة المشروع يُعوَّد التلاميذ الاعتماد على نفسه في التفكير، ويكلف بالبحث بنفسه عن الجواب، مستعينا بتجاربه السابقة في التغلب على الصعوبات التي تعترضه، ولا يسمح لغيره بمساعدته إلا عند الضرورة القصوى، وهي من هذه الوجهة تعده للحياة الاستقلالية، مواجهة المشكلات التي تتصل به في هذه الحياة.

وطريقة المشروع تعد طريقة للتفكير المستقل والتربية العقلية الاستقلالية، والقاعدة الجوهرية فيها أن أعمال الطلاب أو أعمال الأطفال تدور حول مشروع أو مشروعات يختارونها بأنفسهم، أو تعين لهم لتنفيذها والقيام بها بعد البحث في الطرق المؤدية إلى ذلك، بدلا عن جعلها محصورة في موضوع سطحي يطالبون به كحفظ قاعدة من القواعد أو نظرية من النظريات.

الطريقة الثامنة: طريقة "دالتون"؛ وتنسب هذه الطريقة إلى المربية الأمريكية" هلين بارك هارست"، وقد قامت بتنفيذها في عام ١٩١٩ في مدينة "دالتون" بالولايات المتحدة، فسميت الطريقة منذ ذلك الحين باسم المدينة، والغرض منها تعليم التلاميذ مادة من المواد مع مراعاة الفروق الفردية، وذلك بتقسيم الفرقة الواحدة إلى فصول متجانسة بحسب الذكاء، وتكليف التلاميذ للقيام بأعمال خاصة في

زمن معين، مع إعطائهم حرية البحث وتشجيعهم على القراءة والمراجعة بأنفسهم، مع إرشاد أساتذتهم عند الحاجة وتعويدهم الثقة بالنفس من الصغر حتى يكونوا عمليين في الكبر، وبث روح التعاون والمساعدة فيما بينهم، والسير بحسب مقدرة كل مجموعة منهم، فلا يرهق الضعيف، ولا يضاع وقت الذكي في انتظار من هم أقل منه ذكاء، وتتفق مبادئها مع مبادئ النظام التعليم الفردي، ويمكن تطبيق هذه الطريقة في كثير من المواد.

الطريقة التاسعة: طريقة "منتسوري": "ماريا منتسوري" طبيبة إيطالية، وتنسب إليها هذه الطريقة، وهي منتشرة في بعض رياض الأطفال بانجلترا وأمريكا وإيطاليا، وقد جربت في بعض الرياض المصرية وهي تتفق مع نظام التعليم الفردي، فهذه العالمة ترى أن الغرض من التربية: تربية الشخصية، وينبغي لذلك أن نشجع الطفل على أن يتعلم بنفسه ويعتمد على ذاته، وأنه يجب التقليل من التدخل في تربية وتعليم الأطفال قدر الإمكان، فالتلاميذ يتعلمون كيف يعيشون مع غيرهم، وكيف يتعاونون معهم على العمل واللعب، وكيف يعتمدون على أنفسهم في أعمالهم، وأيضا يتعلمون أشياء تثقيفية وتعليمية، ويعلم الأطفال أنفسهم من مرحلة الطفولة، ويستعملون قواهم وميولهم ومواهبهم بمهارة في الحركة والعمل.

الطريقة العاشرة: طريقة "دكرو لي"، وتسير مبادئ هذه الطريقة للاهتمام بالناحية الجسمية والتربية العملية وتربية الحواس، وتعويد التلاميذ الحركة والعمل برغبة والاعتماد على النفس، والاهتمام بالناحية العقلية والروحية والاجتماعية، فالتلميذ يعنى بتربية الطيور والحيوان، ويتمتع بكثير من الحرية، ويتعلم في أثناء اللعب وهو مملوء بالنشاط والسرور بحيث يقضي كثيرا من وقته في

الهواء الطلق، ويدرس المواد التي تلائم مقدرته العقلية وميوله الطبيعية وسنه المدرسية، والمدرسة متصلة بالحياة كل الاتصال. ويلاحظ أنه هناك بعض الأمور المهمة في هذه الطريقة؛ منها:

أولًا: استخدام الملاحظة؛ ذلك أن يلاحظ التلميذ ما يحدث أمامه وما يحيط به في المدرسة وخارجها.

ثانيًا: الانتفاع بالمعلومات: من خلال ما يستفيده التلاميذ في أثناء التجربة والعمل، وتدوين المعلومات وتنظيمها وتوضيحها بالرسم والتصوير.

ثالثًا: العناية باللغة والتعبير: حيث يستطيع التلميذ التعبير عما في نفسه من الأفكار بلسانه وقلمه ورسمه تعبيرا لا صنعة فيه ولا تكلف، فالتلميذ يتعلم الرسم والغناء والقراءة والطباعة والموسيقى، وكلها من وسائل التعبير.

رابعًا: مراعاة ميول الطفل وبيئته: فالطفل يجد من المواد ما يتصل بالحياة وبالبيئة وما يميل إليه، وما يرغب فيه من عالم الحيوان أو النبات أو الإنسان أو الجماد.

خامسا: الاعتماد على النفس والتعاون: حيث يتعود الأطفال على أنفسهم ويتعاونون مع غيرهم في البحث والفهم والعمل، فالطفل يعطى الفرصة لأن يجرب ويعمل ويرسم ويصور ويبدع نماذج ويقرأ ويطلع ويبحث حتى يصل إلى الحقيقة.

الطريقة الحادية عشرة: التسجيلات الصوتية؛ التسجيلات الصوتية ليست وسيلة من وسائل التدريس فحسب، بل تتعدى ذلك لتصبح طريقة من طرق تدريس اللغة، فهي تتيح الاتصال بأنواع مختلفة من النشاط اللغوي داخل الفصل وداخل المدرسة وخارجها، كما تسمح بالتنوع والتغيير في عرض المادة التعليمية،

وإعادتها عددًا من المرات اللازمة في الوقت المناسب، واستخدام التسجيلات الصوتية يساعد في إعطاء النمذجة اللغوية، وهذه النمذجة ضرورية في تدريب التلاميذ على الأنماط اللغوية السليمة في القراءة الجهرية، المتمثلة للمعنى والمعبرة عن الانفعالات، وفي إخراج الحروف من مخارجها وفي النطق الإملائي والضبط النحوي.

وكذلك تساعد التسجيلات في التدريس على المحادثة الوظيفية، وفي الاستماع وتنمية عاداته، كما أن استخدام التسجيلات يزيد من دافعية المتعلم واستجابته لما يتعلمه من ألوان النشاط اللغوي، ويؤدي إلى تثبيتها وتأكيدها لديه، ويمكن أن تتسع مضامين التسجيلات لتشمل تقديم بعض المسرحيات الشعرية والنثرية، ومقتطفات من روائع الأدب العربي على اختلاف عصوره، والأحاديث والمناقشات والخطب، وآيات من القرآن الكريم مرتلة، وأحاديث النبي ﷺ.

الطريقة الثانية عشرة: الصور المتحركة والثابتة؛ تشكل طريقة الصور المتحركة والثابتة الأساس الحسي في عملية التدريس؛ فهي تعطي التلاميذ إمكانية التعرف بشكل محسوس وملموس لمضامين اللغة والمعاني الحسية للألفاظ ومدلولاتها، وبذلك يمكن أن يكون استخدام اللغة استخداما ناجحا، فاستيعاب الرموز اللفظية يتم بصورة ميسرة إذا ابتعد عن الحسية؛ لذلك كان من الضروري أن يلتفت المعلمون -خاصة في المرحلة الابتدائية- إلى أهمية الأساس الحسي عند تدريس اللغة، فهي تساعد في وضع وتشكيل التصورات عند إدراك الظواهر المدروسة في وظيفتها الاجتماعية، وطبيعة الطفل تتطلب الإيضاح، فإذا حاولت تعليم الطفل كلمة غير معروفة فإنه سيبقى طويلا يتململ وعبثًا يحاول، ولكن عندما يقترن التعليم بالصورة وعليها بعض الكلمات، أو يتم تعليمه بعض

الكلمات المرتبطة بها فإن الطفل سيتعلمها بكل سرور ؛ ذلك أن الطفل يربط عن طريق الصور بين الكلمة والتصوير المناسب لها ، والأطفال يفكرون بالأشكال والألوان والأصوات والإحساسات ، وهذا معروف لدى التربويين.

الطريقة الثالثة عشرة: الرحلات والزيارات المدرسية ؛ الرحلات والزيارات التي تقوم بها المدرسة سلوك هادف مقصود ومحدد ، فيه يدرك التلاميذ الظواهر موضع الدراسة في ظروفها الطبيعية ، وعن طريقها تتكون لدى التلاميذ انطباعات وصور ذهنية راسخة.

والإعداد لزيارة مدرسية يحتاج إلى تحديد لهدف هذه الزيارة معرفيا ووجدانيًّا ومهاريًّا ، وتعريف التلاميذ بداية بهذه الأهداف حتى يدركوا ما يجب أن يفعلوا في أثناء الرحلة من ملاحظة أو تسجيل ، وكذلك المعلومات التي يجب أن يجمعوها ، وفي مكان الزيارة يستخدم رائد المجموعة -سواء أكان المعلم أم المرشد السياحي- أسئلة شفهية يوجهها إلى التلاميذ ، أو ملاحظات يزودهم بها إذا كان الوقت لا يسمح بتوجيه الأسئلة.

الطريقة الرابعة عشرة: القصة ؛ تعتبر القصة إحدى طرق التدريس ، فعن طريقها تقدم الأفكار والخبرات ، والتجارب في شكل حي معبر مشوق جذاب مؤثر ، وعن طريقها نثري المفردات اللغوية للتلميذ ، ونحببه في القراءة ونزوده بالأساليب اللغوية السليمة والحوار الجذاب على اختلاف ألوانه ، وتحقق القصة للطفل الإمتاع والتسلية وتكوين الضمير ، ثم تنمية الخيال والقدرة على الابتكار ، كما أنها تعمل على تحقيق كراهية التعصب بأنواعه المختلفة وكراهية الخداع ، وتنمي المعلومات ، وتسهم القصة في تزويد الطفل بحصيلة لغوية ، وفي زيادة سيطرته على اللغة ، وتنمي معرفته بالماضي والحاضر. والقصة تستخدم عند إثارة التلاميذ

إلى الدرس بحيث تمهد له، وترسم الإطار النفسي الذي يربط التلميذ بما يتضمنه الدرس من معلومات وقيم واتجاهات، كما تستخدم في عرض محتوى المنهج في نسق ونظام مؤثر وميسر، وقد تأتي القصة في نهاية الدرس بهدف التطبيق لتكشف مدى ما حققه المعلم من أهداف.

الطريقة الخامسة عشرة: الفريق المتعاون: الاتجاه السائد في التدريس هو أن يقوم المعلم بمفرده بالتدريس لعدد من فصول المدرسة، يتناسب مع عدد الحصص التي يكلف بتدريسها في الأسبوع، وعدد الحصص المخصصة للمادة التي يقوم بتدريسها أسبوعيا، أدى ذلك إلى أن يستبدل بالمعلم الفرد فريق من المعلمين المسئولين عن القيام بتدريس المقرر الدراسي لعدد من الفصول، ويعتمد حجم هذا الفريق على طبيعة المقرر، بحيث يتعاون أفراد الفريق في وضع خطة للتدريس والقيام بالتدريس وتقويم التلاميذ، وتسير هذه الطريقة وفقا لما يأتي: ينظم الجدول الدراسي الخاص بالفريق، بحيث يوحد الوقت المخصص لتدريس المقرر في فصول العمل. يشترك المعلمون في التخطيط للعمل الجماعي. الغرض من المحاضرات العامة عدم تكرار ما يقدم لكل فصل على حدة، بحيث تقدم لجميع التلاميذ في وقت واحد المعارف الجديدة، فتوفر الوقت والجهد، ثم ينقسم التلاميذ إلى مجموعات؛ لمناقشة موضوعات المحاضرة أو لممارسة بعض المناشط.

الطريقة السادسة عشرة: التعليم البرنامجي؛ يعتمد نمط طرق التدريس الشائع في مدارسنا على المدرس الذي يدرس لأعداد كبيرة من التلاميذ، ويستخدم إحدى الطرق التي سبق عرضها، وبعض الوسائل التعليمية التي توضح فكرة غامضة أو تثبت معلومات قديمة أو جديدة أو توصل أحد المفاهيم، وقد ظهرت الحاجة إلى رفع مستوى التعليم وإعطاء الفرد مزيدًا من العناية، واتجهت الدعوة إلى التعليم

الذاتي حيث يتم اختيار المدرس الجيد المتمكن من مهارات التدريس ومن مادة الدرس، وتتم الاستفادة منه عن طريق تسجيل أدائه تسجيلًا صوتيًّا على أشرطة؛ حتى يمكن لكل طالب أن يتعامل مع هذه التسجيلات مباشرة، فتتحقق العلاقة بين المدرس والتلميذ، كما تسمح لكل تلميذ بحرية اختيار الموضوع والوقت والتحكم في سير عملية التعليم والتعلم، وكذلك لا تكتفي ولا يقتصر الأمر على هذه التسجيلات المسموعة والمرئية؛ بل أمكن تسجيل الدروس في كتب تصاغ فيها المادة التعليمية.

الطريقة السابعة عشرة: التدريس الإرشادي؛ التدريس الإرشادي هو: التعليم الذي يوجه إلى كل فرد على حدة، بهدف تنمية شخصيته والوصول به إلى أعلى ما تسمح به قدراته واستعداداته في البرنامج الذي أعد له، وهذا يعني أن التدريس يتم على أساس فردي، وبطريقة موجهة عند نقطة مناسبة؛ لتحيل التلميذ الفرد في البرنامج التعليمي، وبأسلوب يجعل التلميذ الفرد يعمل ويتقدم من خلال خلايا تعليمية متتابعة، وبمعدل تحدده إمكاناته الذاتية وعادات عمله الفردي.

الطريقة الثامنة عشرة: الاكتشاف الموجه؛ الاكتشاف الموجه هو: عملية تنظيم المعلومات بطريقة تمكن المتعلم من أن يذهب أبعد من هذه المعلومات، أو هو الطريقة التي يتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم، أو التعميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التعليمية التي يتم من خلالها تدريس المفهوم أو التعميم، أو هو محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه، فهو يعيد لنا المعلومات بهدف التوصل إلى معلومات جديدة، فالتعلم بالاكتشاف هو: سلوك المتعلم للانتهاء من عمل تعليمي يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم.

الطريقة التاسعة عشرة: حل المشكلات ؛ ويكتسب فيها الطلاب مجموعة من المعارف النظرية والمهارات العملية ، والاتجاهات المرغوب فيها في أثناء الحياة المدرسية ، ويكتسبون المهارات اللازمة للتفكير بأنواعه وحل المشكلات ، وتقوم هذه الطريقة على تحديد الإحساس بالمشكلة ، ثم تحديد المشكلة ، ثم جمع المعلومات عن المشكلة ، ثم فرض الفروض لحل هذه المشكلة ، ثم تأتي مرحلة تجريب هذه الفروض للتأكد من صحتها ، ثم في النهاية يتم التأكد من صحة هذه الفروض ، والتوصل إلى تعميم وإلى نتائج تتصل بحل لهذه المشكلة.

نماذج من استراتيجيات التدريس الحديثة

عناصر الدرس

استراتيجية التدريس المصغر "Micro Teaching"

نعرض بعضًا من استراتجيات التدريس الحديثة :

إستراتجية التدريس المصغر : "**Micro Teaching**" :

هو أسلوب من أساليب التدريس والتعليم الذي يستخدمه المعلمون ، ويمثل صورة مصغرة للدرس أو جزءًا من أجزائه أو مهارة من مهاراته تحت ظروف مضبوطة ، ويقدم لعدد محدود من المتعلمين أو المعلمين المتدربين ، وهو موقف تدريسي يتدرب فيه المعلمون على مواقف تعليمية حقيقية مصغرة تشبه غرفة الفصل العادي ، غير أنها لا تشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس ، ويتدرب المعلم في الغالب على مهارة تعليمية واحدة أو مهارتين بقصد إتقانهما قبل الانتقال إلى مهارات جديدة ، فهو موقف تدريسي يتم في وقت قصير حوالي عشر دقائق في المتوسط ، ويشترك فيه عدد قليل من الطلاب يتراوح عادة ما بين خمس إلى عشر طلاب ، ويقوم المعلم خلاله بتقديم مفهوم معين ، أو تدريب الطلاب على مهارة محددة.

ويهدف التدريس المصغر إلى إعطاء المعلم فرصةً للحصول على تغذية راجعة بشأن هذا الموقف التدريسي ، وفي العادة يستخدم الشريط التليفزيوني لتسجيل هذا الموقف التعليمي ، ثم يعاد عرضه ؛ لتسهيل عملية التغذية الراجعة ، ولكن هذا التسجيل لا يعتبر شرطا أساسيا ؛ لإتمام التدريس المصغر ، وعموما يمكننا أن نقول أن التدريس المصغر هو : ما يطلق على مختلف أشكال التدريب المكثف الذي يتناول مهارات معينة ضمن زمن محدد ، باشتراك عدد من الدارسين ، وقد استخدم التدريس المصغر في مجالات عديدة منها : تدريب المعلمين قبل الخدمة

والتدريب أثناء الخدمة، والإرشاد النفسي المصغر، وتدريب المشرفين، وتدريب المحامين على المرافعة، وتدريب مدرسي الكليات.

أنواع التدريس المصغر:

يختلف التدريس المصغر باختلاف البرنامج الذي يطبق من خلاله والهدف من التدريب، وطبيعة المهارة أو المهمة المراد التدريب عليها، ومستوى المتدربين، ويمكن حصر هذه التقسيمات في الأنواع التالية: التدريب المبكر على التدريس المصغر؛ وهو التدريس المصغر الذي يبدأ التدرب عليه أثناء الدراسة أي: قبل تخرج الطالب، وممارسته لمهنة التدريس في أي عمل من المجالات، وهذا النوع يتطلب من الأستاذ المشرف اهتماما بجميع مهارات التدريس العامة والخاصة؛ للتأكد من قدرة الطالب على التدريس والتدريب أثناء الخدمة على التدريس المصغر، وهذا النوع يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس، ويتلقون في الوقت نفسه تدريبا على مهارات خاصة لم يتدربوا عليها من قبل، ومن هذا القبيل تدريب معلمي اللغة العربية الملتحقين في برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، الذين تخرجوا في أقسام اللغة العربية، ومارسوا تدريسها للناطقين بها.

التدريس المصغر المستمر: ويبدأ هذا النوع من التدريس في مرحلة مبكرة من البرنامج، ويستمر مع الطالب حتى تخرجه، وهذا النوع غالبا ما يرتبط بمقررات ومواد تقدم فيها نظريات ومناهج يتطلب فهما تطبيقيا عمليا، وممارسة فعلية للتدريس في قاعة الدرس. التدريس المصغر الختامي: وهو التدريس الذي يقوم به المعلم المتدرب بأدائه في السنة النهائية، أو الفصل الأخير من البرنامج، ويكون مركزا على المقررات الأساسية كمقرر تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في

برامج إعداد معلمي اللغة العربية مثلا. التدريس المصغر الموجه: وهذا النوع يشمل أنماطا موجهة من التدريس المصغر مثل: التدريس المصغر النموذجي، التدريس المصغر الحر غير الموجه، وهذا النوع غالبا ما يقابل بالنوع السابق الموجه، ويهدف إلى بناء الكفاية التدريسية، أو التأكد منها لدى المعلم في إعداد المواد التعليمية، وتقديم الدروس، وتقويم أداء المتعلمين.

التدريس المصغر العام:

ويهتم هذا النوع بالمهارات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس بوجه عام، بصرف النظر عن طبيعة التخصص، ومواد التخصص، ومواد التدريس ومستوى الطلاب؛ لأن الهدف منه هو التأكد من قدرة المتدرب على ممارسة هذه المهنة.

مراحل التدريس المصغر:

المرحلة الأولى: الإرشاد والتوجيه؛ وهذه مسئولية الأستاذ المشرف على التدريب، أو الأستاذ المقرر الذي يطبق من خلاله التدريس المصغر.

المرحلة الثانية: المشاهدة؛ وهذه المرحلة مكملة للمرحلة السابقة، حيث تتداخل معها في كثير من الحالات والمواقف؛ بل إن بعض خطوات التوجيه والإرشاد قد تكون أثناء المشاهدة أو قبلها أو بعدها بقليل، حيث تتم المشاهدة تكون هناك مشاهدة مبدئية من خلال مشاهدة المبتدئين أو المتدربين على ما يجري داخل الفصل، ثم المشاهدة التدريبية النقدية التي يقوم بها المتدربون للنقد والحوار والتعزيز.

المرحلة الثالثة: التحضير للدرس؛ وبعد أن يقدم الأستاذ المشرف لطلابه النموذج الذي ينبغي أن يحتذى به، ويتيح لهم مشاهدته تبدأ مسئولية المعلم المتدرب في التحضير لدرسه.

المرحلة الرابعة: التدريس ؛ وهذه هي المرحلة العملية التي يترجم فيها المتدرب خطته إلى واقع عملي ؛ حيث يقوم بإلقاء درسه حسب الخطة التي رسمها والزمن الذي حدده ؛ لتنفيذها ، وتشمل كل ما وضع في خطة الدرس من مهارات وأنشطة.

المرحلة الخامسة: الحوار والمناقشة ؛ فالحوار والمناقشة من أصعب المراحل ، وأكثرها تعقيدا وشفافية ، وبخاصة فيما يتعلق بحضور الأستاذ المشرف ومشاركته فيها ؛ لأنها لا تقتصر على التحليل والحوار ، وإنما تشمل أيضا النقد وإبداء الرأي في أداء المعلم المتدرب.

المرحلة السادسة: إعادة التدريس ؛ وتعد هذه المرحلة من المراحل المهمة إذا دعت الحاجة إليها ؛ لأن نتائج الحوار وفوائده لا تظهر لدى الغالبية المتدربين إلا من خلال إعادة التدريس.

المرحلة السابعة: التقويم ؛ ويقصد بالتقويم هنا تقويم أداء المتدرب ، ويتم ذلك من خلال ثلاث قنوات ؛

الأولى: تقويم المتدرب نفسه ، ويخصص لها ثلاثون بالمائة من الدرجة.

الثانية: تقويم الزملاء المعلمين ، ويخصص لها أربعون بالمائة من الدرجة.

الثالثة: تقويم الأستاذ المشرف ، ويخصص لها ثلاثون بالمائة من الدرجة.

المرحلة الثامنة: الانتقال إلى التدريس الكامل ؛ لكي يؤدي التدريس المصغر دوره ، وليستفاد منه في الميدان يحتاج المتدرب إلى الانتقال من التدريس المصغر إلى التدريس الكامل ، غير أن الانتقال ينبغي ألا يتم فجأة ، وإنما يتم بالتدريج ،

والتدرج في تكبير الدرس، وتدرجه في تكبير الدرس يكون بزيادة في زمنه من خمس دقائق إلى خمس وعشرين دقيقة مثلا، وفي عدد من المهارات من مهارة واحدة إلى عدد من المهارات.

وفي عدد من الحضور من خمسة طلاب إلى عشرة طلاب. مهارات التدريس المصغر ونجملها فيما يلي: مهارات الإعداد والتحضير. مهارات الاختيار. مهارات التوزيع والتنظيم. مهارات التقديم والتشويق والربط.

مهارات الشرح والإلقاء. مهارات التعزيز. مهارات الأسئلة والإجابات. مراعاة مستوى الطلاب. مراعاة الفروق الفردية. مهارات الحركة. مهارات استخدام تقنيات التعليم. مهارات التقويم والتدريب.

مزايا التدريس المصغر:

التدريس المصغر له مزايا كثيرة جدا لا يختلف عليها اثنان، فهو يدرب المتعلمين والمتدربين على جميع عناصر الدرس وعناصر التدريس.

كما يقوم بتدريب الجهات المختلفة المسئولة عن عملية التدريس مثل: المعلم والطلاب، أو من يقوم مقامهم أو المشرف إلى آخره.

كما أنه يعطي تغذية راجعة عن الواقع الحقيقي لما يتم تدريسه.

كذلك يكون فيه تبادل الأدوار والنقد الذاتي والتعزيز وأيضا معرفة الصواب والخطأ، وأيضا يستخدم في كثير من المجالات المتنوعة في ميادين التعلم والتعليم، ومجالات التدريب وتقويم أداء المعلمين والطلاب، وإجراء البحوث التطبيقية.

استراتيجية التعلم بالبحث

التعلم بالبحث يساعد الدارسين والدارسات على السعي نحو المعلومات والإجابات والحلول تجاه موضوع ما، أو تجاه مشكلة ما وتنظيمها وتحليلها؛ لاتخاذ قرار من شأنها.

أهمية استخدام التعلم بالبحث:

يجعل التعلم أسرع. يجعل التعلم أمتع وأعمق. ينمي لدى الدارس التعلم الذاتي، وأن يكتشف من نفسه الإجابات والمعلومات. يساعد على أن تكتسب الدارسة أو الدارس الثقة بالنفس والقوة. يساعد على تنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين والدارسات. يساعد على زيادة مفاهيم الدراسات.يساعد التعلم بالبحث على توسيع مدارك الدارسين والدارسات ومعرفة معلومات ومفاهيم تتخطى المنهج. ينمي شخصية الدارس من خلال خبرة التعامل مع شخصيات وأماكن خارج الفصل في المقابلات التي تتم في البحث. يعمل على تعزيز التفاعل، وبناء العلاقات بين المشاركين في البحث. يعمل على تعزيز القدرات لدى الدارسات ولدى الدارسين، من خلال بحث وتحليل المشكلات التي تواجه مجتمعهم، وبالتالي يمكنهم من تولي بعض المبادرات التنموية الصغيرة بأنفسهم.

أشكال وصور التعلم بالبحث:

منها بحث علمي مبسط خارج الفصل لدراسة موضوعات معينة. مثل: أنواع التربة، والحشرات الضارة، الخدمات التي يقدمها مثلا السنترال بالقرية. إجراء

التجارب. البحث في الكتب والصور. تمارين وأنشطة بحثية تعتمد على البحث من تكليفات، وتمارين، وألبوم البحث. مهارات إعداد وتصميم خطة البحث. تحديد أهداف البحث أو الأنشطة الإجرائية. تحديد اختيار موضوعات البحث وتحديد واختيار مصادر البحث. تحديد واختيار أساليب البحث. وأيضا توضيح وتوزيع المهام لفريق البحث. مهارات تنفيذ البحث بتطبيق التعلم بالبحث. مهارات استثارة دافعية الدارسين للتعلم بالبحث. مهارات التأكد من المفاهيم والأفكار الرئيسة للبحث. مهارات توزيع المهام والأدوار بين فريق البحث من الدارسين. مهارات الاستخدام الجيد لأسئلة البحث. مهارات الاستخدام الجيد لمصادر البحث. مهارات إتقان استخدام أساليب البحث المختلفة. مهارات التسجيل والتدوين بدقة أثناء البحث. مهارات استخدام أساليب التعزيز المناسبة للدارسات. مهارات عمل تقرير للبحث يشمل كافة العناصر، ونتائجها. مهارات تقويم الأبحاث، وعمل البحث، وعمل التغذية الراجعة مع مجموعات البحث.

الاعتبارات المهمة التي يجب مراعاتها قبل تنفيذ البحث وأثناء تنفيذه:

منها: قبل تنفيذ البحث يراعى توضيح الهدف من البحث للدارس القائم بالبحث. مشاركة الدارس في اختيار موضوعات البحث. تحديد مصادر البحث المناسبة لموضوع البحث وللدارس أيضا. تنوع الأساليب التي يتم استخدامها في البحث، وملاءمتها لموضوع البحث. مساعدة الدارس في تحديد أسئلة البحث. يجب أن يكون فريق البحث من الدارسين متجانسا، ويقبل آراء بعضهم بعضا. تحديد الوقت الذي يستغرقه البحث، أو الوقت الذي يستغرقه التمرين البحثي. يجب تحديد قائد الفريق وبقية الأعضاء.

هناك أيضا أمور ينبغي مراعاتها في أثناء تنفيذ البحث منها: ضرورة مشاركة الدارسين الفعالة معا أثناء تنفيذ البحث، أو الأنشطة البحثية. التسجيل والكتابة لكل الملاحظات والإجابات المختلفة، والاحتفاظ بالملاحظات والكتابات التي يتم تدوينها في أثناء البحث.

توجيه الدارس ومشاركته في البحث خاصة في تطبيق الدارس للبحث لأول مرة، والتأكد من استخدام الدارس لمصادر البحث المختلفة، والتأكد من استخدام الأساليب المناسبة لموضوع البحث، وتنوع الأساليب المستخدمة. التأكيد على كتابة تقرير البحث بطريقة جيدة.

إستراتيجية التعلم حتى التمكن

وهي تزويد المتعلمين بوحدات تعليمية ذات تنظيم جيد، ولها أهداف محددة مسبقة، ولا يسمح للمتعلم الانتقال من وحدة تعليمية إلى أخرى تالية إلا بعد أن يصل إلى مستوى التمكن المطلوب، وإذا لم يتمكن المتعلم من الوصول إلى المستوى المطلوب، تعد له مادة أو مواد علاجية تساعده في الوصول إلى هذا المستوى من التمكن، وهناك من يرى أن هذا المفهوم يعني: مجموعة من الإجراءات والخطوات التعليمية المنظمة ومحددة الأهداف، تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف بمستوى إتقان يصل إلى أكثر من ثمانين في المائة، ولا يمكن الانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها إلا بعد الوصول إلى المستوى المطلوب من الإتقان.

ويعتبر التعلم للتمكن من المفاهيم الحديثة في مجال التربية، والتي ظهرت في القرن العشرين مع كتابات الكثيرين من أمثال: "ديوي" وغيره، وهو يعني نوعا من

أنواع التعلم الإنساني، الذي نحاول فيه التأكيد على إتقان المتعلم لمجموعة محددة من الأهداف السلوكية.

وهناك مجموعة من الإجراءات للتعلم حتى التمكن، منها: أن يتم التدريس في إطار الوحدة الأولى. ترتيب المهمات التعليمية بحيث تؤدي كل مهمة إلى المهمة التالية. توفير الظروف والإمكانيات والأساليب المناسبة. إعداد اختبار بنائي تشخيصي للوقوف على مدى بلوغ المتعلم لمستوى التمكن. تنفيذ الإجراءات العلاجية من خلال مواد تعليمية. إعداد مواد إثرائية للمتعلمين الذين حققوا المستوى المطلوب من التمكن. إعداد اختبار ثان ينفذ على المتعلمين الذين لم يصلوا لمستوى التمكن بعد تطبيق المواد العلاجية. تكرار الخطوات والإجراءات السابقة لكل وحدة. إعداد اختبار نهائي شامل يرتبط بالأهداف، وتطبيقه قبل وبعد تدريس الوحدة.

استراتيجية تدريس المفاهيم "خرائط المفاهيم"

يشير علماء النفس إلى أن المفهوم عبارة عن: مجموعة من المثيرات التي لها خصائص معينة، ويشير البعض إلى أن المفهوم هو: فكرة مجردة تم تعميمها خلال المرور بمواقف، ومناسبات معينة، والمفاهيم على وجه العموم تعتبر مجردات استخرجت من خبراتنا اليومية في الحياة، ولا تشير إلى أحداث معينة، ولكنها تشير إلى مكونات مجردة مأخوذة من مجموعة من الأحداث المتعددة، وهي تساعد في تنظيم وتبويب هذه الخبرات والأحداث، وتتكون المفاهيم من خلال التعرف الحي مع الأشياء والمواقف الجزئية، ثم تصنف هذه الأشياء إلى مجموعات تنتهي بتحديد الخواص المشتركة بينها، وتشير الدراسات إلى أن تكوين المفهوم يمر بثلاث مراحل هي: التمييز، والتنظيم، والتعميم.

المرحلة الأولى: التمييز: هو قدرة الفرد على أن يميز بين الأفراد والعناصر المتشابهة، وهو عادة ما يتم على المستوى العقلي.

المرحلة الثانية: التنظيم والتصنيف: وذلك من خلال ملاحظة الشبه، وإيجاد العلاقات، والصفات العامة المشتركة بين الأفراد.

المرحلة الثالثة: التعميم: وهو توصل الطالب إلى مبدأ عام أو قاعدة لها صفة الشمول.

مكونات المفهوم:

يتكون المفهوم من مجموعة من المكونات منها: اسم المفهوم، دلالة المفهوم، صفات المفهوم، أمثلة المفهوم. أنواع المفاهيم: هناك مفاهيم مجردة؛ أي: ليست لها أمثلة حسية، ومفاهيم مادية لها أمثلة محسوسة. ويلاحظ أن تنمية المفهوم تتأثر بعدة عوامل منها: عدد الأمثلة المقدمة للمفهوم. الأمثلة الإيجابية المقدمة للمفهوم. الخبرات السابقة للفرد. الفروق الفردية بين الطلاب المتعلمين. الخبرات المباشرة للأفراد. التمكن من المفاهيم السابقة. نوع المفاهيم المقدمة.

أهمية خريطة المفاهيم:

تسهل حدوث التعلم للمعنى؛ حيث يقوم المتعلم بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة، وبالتالي يتغلب على التعلم طابع الحفظ. تجعل المتعلم قادرا على تعلم المفاهيم، ومعرفة العلاقات، وأوجه الشبه، والاختلاف، مما ييسر تعليمها. توفير قدر من التنظيم الذي يعتبر جوهر التدريس الفعال، وذلك بمساعدة الطلاب على رؤية المعرفة المفاهيمية الهرمية المترابطة.

يعمل على تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين، وتصحيح المفاهيم الخطأ لديهم.

دراســــــة الحالــــــــة

يتمحور أسلوب دراسة الحالة على تمركز الطلاب في العملية التعليمية، والحالة عبارة عن: مشكلة واقعية أو افتراضية، وهي تقدم للمتعلم مكتوبة، ومرفقة بها بعض التفاصيل عن حيثيات المشكلة وخلفياتها وأسبابها وإحصائياتها، وتوضح في تقرير ويطلب من الطالب قراءتها بهدف الوصول إلى اقتراحات حيال تلك المشكلة، ويهدف هذا الأسلوب إلى تنمية قدرات الطالب على قراءة المعلومات، وتحديد المشكلة على هيئة أسئلة تحتاج إلى إجابات، وتحديد وسائل الوصول إلى تلك الإجابات.

ويهدف أسلوب دراسة الحالة أيضا إلى تمكين الطلاب من استشفاف بعض المبادئ، والمفاهيم المهمة بشأن موضوع المشكلة بطرق ذاتية، كما يساعد هذا الأسلوب على اكتساب الطلاب بعض المهارات الأساسية في حل المشكلة وفق منهج علمي موضوعي.

التدريس التأملي: من الضروري تفهم وتقدير المهارات المطلوب توافرها في المعلم الذي نرغب في حفز التعلم لدى تلاميذه، فالمطلوب من المعلم الذي يستخدم طرق التدريس المتمركزة حول المتعلم، أكبر بكثير مما هو مطلوب من نظيره الذي يستخدم طريقة التدريس التقليدية المتمركزة حول المعلم. لماذا المعلم المتأمل؟ يعني الأسلوب التأملي أن المعلم متخذ قرار.

وتنقسم أغراض التدريس التأملي إلى ثلاثة مستويات :

أولًا : زيادة فهم الفرد لعملية التدريس والتعلم.

ثانيًا : زيادة فهم الفرد لمخزون الاختيارات الاستراتيجية الخاص به كمعلم.

ثالثًا : رفع جودة فرص التعلم التي يمكن أن يقدمها المعلم.

هناك شيء واحد يمكن أن نثق به هو أن التغيير حادث لا محالة في نظامنا التعليمي، وسوف يصبح المعلم الذي مضى على تدريبه ثلاثون عاما ولم يتعلم شيئا من ذلك الحين ضعيفًا جدا.

وبالرغم من إمكانية تعلم المعلم من زملائه، ومن خلال القيام بملاحظة أدائه، فإن قدرته على التعلم من الخبرة تعد أداة قوية للتعلم، وعند القيام بتدريب المعلم على التأمل فيما يقوم به، وعلى التعلم مما يحدث له في الفصل نزرع بذور تنمية المعلم، والتي يجب أن تستمر عبر حياته العملية. إن السبب الرئيسي للاهتمام بالتدريس التأملي هو: زيادة الوعي بمعتقدات وممارسات التدريس، وأن نتعلم أن نرى التدريس بطريقة أخرى.

وفيما يلي افتراضات خمس أساسية تم وضعها فيما يتعلق بالتدريس التأملي :

يملك المعلم كمصدر للمعلومات قاعدة معرفية موسعة عن التدريس.

يمكن أن يتعلم الكثير عن التدريس من خلال سؤال الذات.

لا يعرف المعلم الكثير مما يحدث في التدريس.

لا تكفي خبرة التدريس وحدها كأساس لاستمرار النمو والتطور.

يمكن أن يؤدي التأمل الناقد إلى فهم أعمق للتدريس.

ويعتقد المعلمون أنه غالبا ما تستند الأنظمة إلى الأساس من الأهداف والقيم والمعتقدات، وعلاقتها بمحتوى التدريس وعملية التدريس، وفهمهم للنظام الذي يعملون من خلاله، وأدوارهم في كل ذلك، وتعمل هذه المعتقدات والقيم كخلفية لكثير مما يتخذه المعلمون من قرارات وأفعال، وبالتالي فهي تكون ما يسمى اصطلاحا: ثقافة التدريس. وتبقى حقيقة مهمة، وهي أن المتعلمين قد يعبرون عن أنفسهم وافتراضاتهم عن التعلم بطريقة مختلفة تماما.

أدوات التدريس التأملي:

يوجد نوعان من التحديات الرئيسية التي تواجه من يهتمون بعملية التدريس التأملي وهما: البحث عن وجهات نظر متعددة، ومسألة إشراك المتعلم.فيجد المعلمون المتأملون طرقًا لجمع المعلومات عن التدريس والتعلم تتضمن جوانب خارجية، ونتيجة لانغماس المعلم في عملية التدريس غالبا ما يكون قريبًا جدًّا بحيث لا يدرك أوجه قوتها، أو ضعفها. إن تسجيل ما يحدث في التدريس باستخدام الفيديو يبرز كيف يرانا الآخرون استنادا إلى دليل ملموس، أحيانا تدهشنا التسجيلات؛ لأنها تعمل كوسيلة لجعل الشيء غريبا عنا، وتشمل هذه الوسيلة أي أداة يمكن أن نستخدمها للحصول على وجه نظر لشيء خارجي فيما نقوم بعمله داخل الفصل.

التأمل بعد الدرس:

من المفيد جدًّا أن يتأمل المعلمون في الدرس بعد أن يقوموا بتدريسه، وعادة ما يأخذ هذا التأمل شكل أن يسأل المعلم نفسه بعض الأسئلة المركزة، التي تساعده

على التفكير فيما وراء ملامح الدرس السطحية ومنها: ماذا تشعر تجاه هذا الدرس؟ ما المعارف التي أضافها هذا الدرس للتلاميذ؟ ماذا تستطيع أن يفعل التلاميذ الآن؟ إذا أتيحت لك فرصة إعادة الدرس فماذا تفعل؟ ما الذي عرفته عن نفسك كمعلم نتيجة لتقديم هذا الدرس؟.

اليوميات:

تؤكد اليوميات على شخصية المتعلم، وعلى فهم المعلمين لذواتهم من خلال ما يسمى بالاستبطان، وهي طريقة يجمع بها المعلم المعلومات عن التدريس بتوثيق وفهم، وتوضيح لما يحدث عند تدريسبرنامج من البرامج المختلفة من خلال ملاحظات الاستبطان الميدانية، وتركز ملاحظات الاستبطان على الأنشطة المتعلقة بالبرنامج ويتم تدوينها فقط بعد انتهاء الدرس، وتشملالإرشادات العامة المحولة، ومحاولة تتبع قضايا الفصل التي ترتبط مباشرة بالدرس الذي انتهى توًّا.

يحتفظ المعلم المتأمل الذي يستخدم هذا الإجراء بهذه الملاحظات على مر الوقت، ويقوم بمراجعتها بانتظام، ويبحث عما تكشف عنه هذه الملاحظات فيما يتعلق بالأنماط المتكررة، ويمكن دعوة زميل لقراءة الملاحظات، ومناقشة كل ما يهم المعلم عن البرنامج.

البحث الإجرائي:

يشير البحث الإجرائي إلى مدخل محدد، وإجراءات تتم على مراحل مرتبطة بشكل محدد ولكنها مرنة. يقوم المعلمون بإجراء الأبحاث في محيط عملهم، ويمكننا

القيام بعمل البحث الإجرائي في الفصل الدراسي أو خارجه، وقد يقوم المعلم بالبحث أو يقوم غيره به. ويمكن تعريف البحث الإجرائي بأنه: الإجراء الذي يتخذه المعلم بمفرده لدراسة بعض ملامح طريقة تدريسه، يمكن أن ينطلق من مشكلة محددة بالفصل أو بناء على ظهور فكرة تدريس جديدة أو الرغبة في تجربتها، ويمكن أن يقوم المعلم بعمل البحث الإجرائي في الفصل الدراسي الذي يقوم بالتدريس له بالفعل.

هدف البحث الإجرائي:

هو زيادة معارف المعلم، وتطوير مهارات التدريس المحسنة لديه، ويتضمن سلسلة من المراحل، والتي غالبا ما تأتي في شكل حلقة تتمثل في:

أولًا: حدِّد نقطة للتركيز عليها -سؤالًا أو قضية أو مشكلة.

ثانيًا: حدد خطة بصورة فعل لمواجهة المشكلة.

ثالثًا: نفذ الخطة: تنفيذ الفعل أو المداخلة على نطاق واسع.

رابعًا: لاحظ النتائج: أي ملاحظة منتظمة لمخرجات الفعل.

خامسًا: تأمل: يتأمل الباحث أو المعلم في المخرجات.

سادسًا: البدء في دورات جديدة إذا كان هذا ضروريا.

سابعًا: خطط لفعل يتبع ما قمت به، والذي تبدأ بعده الدورة مرة أخرى.

يتطلب الأمر عادة بعض الملاحظات الأولية، والتأمل الناقد لكي تحول ما يشغلك بشكل كبير إلى فكرة فعل، إلى اهتمامك بأمر ما لا يقدم العلاج بشكل مباشر، والمشكلات التعليمية ليست بهذه البساطة والسهولة، وسوف يتم

تصنيف ما تقوم به من تغييرات في واحدة من الفئات الآتية: تغييرات في المقرر أو المنهج. تعديل وإضافة في أساليب التدريس التي يتبعها. تبني طريقة جديدة. تغييرات في بيئة التقييم.

العصف الذهني:

هو إحدى استراتيجيات التعلم الجماعي، التي تهدف إلى استمطار أكبر قدر ممكن من الأفكار من جانب الطلاب بغض النظر عن الكيف في البداية، وكذلك دون منطق يحكم استمطار هذه الأفكار، ودون أي تقويم للأفكار أثناء استمطارها، وما يهم هو مشاركة للآخرين أفكارهم حتى تتولد الأفكار التي يجب تسجيلها مباشرة، حيث يتم فيه توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات؛ لحل المشكلة المعينة.

وتكون هذه الأفكار والآراء جديدة، وجيدة ومفيدة أي: وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية؛ للتفكير في كل الاتجاهات؛ لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

وهناك أربع قواعد أساسية للتفاكر أو للعصف الذهني، وهي: النقد المؤجل، وهذا يعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت أفكار الآخرين، وندعهم يعبرون عنها.

ويشعرون بالحرية؛ لكي يعبروا عن أحاسيسهم، وأفكارهم دون تقييد. الترحيب بالانطلاق الحر فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كان هذا أفضل. الكم

المطلوب وكلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة. التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما.

فالمشتركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم، يخمنون الطرق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة، أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل. وهناك من يرى أن العصف الذهني يمر من خلال ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية.

المرحلة الثانية: ويتم فيها وضع تصور للحلول من خلال إدلاء الحاضرين بأكبر عدد ممكن من الأفكار، وتجميعها وإعادة بنائها.

المرحلة الثالثة: ويتم فيها تقديم الحلول، واختيار أفضلها.

اللغة مفهومها وظائفها وطبيعتها

عناصر الدرس

مفهوم اللغة وخصائصها

اللُّغَة ؛ مفهومها، وظائفها، وطبيعتها المقدمة.

في يوم ما، في مكان ما، في فجر التاريخ... أتى اليوم الذي بدأت فيه الكائنات البشرية تتحدث إلى بعضها البعض، في أشياء مختلفة، ومنذ ذلك الوقت وبسبب ظهور اللغة المنطوقة، بدأ التاريخ الإنساني، وبدأت الثقافة الإنسانية، ويحدث شيء مماثل لهذا عِنْدَمَا يبدأ الوليد الإنساني فهم أصوات كلام الناس من حوله، ومحاولة تقليدها. واكتساب الطفل للغة يعني الاتصالات الواسعة مع الآخرين، ممن يحيطون به وممن لا يحيطون به.

ويعني أيضًا: أن الطفل بدأ في تنمية ذاته ؛ لأنّه من خلال اللغة يَسْتَطِيعُ أنْ يُسهم بفعالية في المجتمع الإنساني، ولهذا ؛ فإنّ تَنْمِية اللغة بالنسبة للتربويين الذين يُشرفون على تعليم الأطفال في سنوات المدرسة الأولى ؛ تُعتبرُ المُهِمّة الأسَاسِيّة الأولى ؛ فاللغة أساس في كثير مما يعلم، أو يَفْشَلُ في عمله الأطفال داخل المدرسة وخارجها.

فالقُدرة على استخدام اللغة هي أساس النجاح الإنساني، ولقد اعْتُبِرَ هذا منذ وقتٍ طَويل السّمة التي تُميز الإنسان عن الحيوانات الأخرى، فحتى وقت قريب كان الإنسان وحده هو الذي يعتبر قادرًا على استخدام نظم معقدة من الأصوات والمعاني، التي ندعوها لغتنا الإنسانية. لكنّ البُحوث الحديثة التي أجريت على القرود الذكية، وبعض أنواع الأسماك كالدلافين وغيرها، واختراع لغة الحاسب الآلي، كل هذا أدى إلى تلك النظرة، ويبدو الآن أنّ هُنَاك بعض الحيوانات الأخرى ؛ التي يمكن تعليمها أن تتصل بالإنسان من خلال لغة، وأن مثل هذه

الحيوانات تتصل مع أعضاء جماعاتها في أماكن تجمعاتها، بطريقة أكثر تعقيدًا مما كنا نتصور سابقًا.

فاللغة هي تعبير مُدْهِشٌ عن قدرة الله ﷻ التي لا تتناهى، فنواة اللغة هي صوت الإنسان وأعضاؤه النطقية؛ والصوت مساحته محدودة، وإمكانات أعضاء النطق محدودة أيضًا؛ فهي تنتج عددًا معينًا من الأصوات، نُعَبّر عنه بالحروف الهجائية؛ ومع ذلك فإن هذه الأصوات المحدودة الناشئة عن أعضاء النطق المعدودة المتمثلة في الحنجرة والحلق واللسان والشفتين والأنف، هي التي أنتجت هذا الوجود اللغوي الهائل المتنوع، الذي تُعَبّر عنه ثلاث آلاف لغة موجودة، شاء الله أن يكون اهتداء الإنسان إليها منطلقًا إلى كل ما شاد على الأرض من حضارات، وفيصلًا بين هذا الإنسان وما سواه من الكائنات.

وبالرغم من أن على الإنسان أن يتخلى عن اعتقاده القديم؛ بفكر احتكاره للغة، إلّا أن الحقيقة الباقية مع ذلك هي أن اللغة سمة أساسية مبدئيًّا لجنسنا البشري، وذلك لأنّ ما بنيناه من حضارة وثقافة، وتَقَدُّم علمي؛ كان مستحيلًا بدونها، فاللُّغة من أهم النظم الحضارية، التي تجعل الإنسان إنسانًا، ولذلك فهي تستحق الاهتمام الشديد؛ لأنها إحدى مقومات بناء الإنسان، وبناء الأمة. فاللغة العربية إحدى أهم المناهج الفكرية، التي تُمكن الإنسان المسلم من عمارة الأرض وترقية الحياة على ظَهرها، وفق منهج الله.

الطبيعة الرمزية للغة: يَبْدُو السلوك اللغوي وكأنه سلوك غريزي بالنسبة لنا؛ حتى إنه من السهل علينا أن نغفل طبيعتها الأساسية، وبالرغم من كثرة المظاهر المتضمنة في عملية اللغة؛ إلّا أن طبيعتها الرمزية هي الأكثر أهمية، فاستخدام اللغة يعني فوق كل شيء أنّ نرمز، والدليل على هذا القول: هو أن استخدام

اللغة يشتمل غالبًا على إصدار أصوات، والاستماع إلى أصوات أصدرها الآخرون. ولكن أيًّا من هذا لا يكون لغة إلا إذا كانت هناك عملية رمزية أخرى متضمنة، فاللغة ذات طبيعة رمزية؛ فهي تَسْتَخْدِمُ الأصوات للرمز إلى الأشياء، والأحداث الموجودة في البيئة، أو للرّمز إلى الأفكار المُعَبّرة عن البيئة؛ فالكلمات إذًا رموز، ولهذا فهي يمكن أن تُفهَم بواسطة كل من المتكلم والمستمع، على أنها تمثل أشياء كامنة خلف الكلمات نفسها؛ فكَلِمَةُ "يقرأ" -على سبيل المثال- ترمز إلى النشاط الذي تقوم به أنت أيها القارئ، مع هذا الكتاب في هذه اللحظة.

ومع ذلك لا يوجد شيء في طبيعة كلمة "يقرأ" يربطها بالعمل الذي تقوم به الآن، والكلمة العربية لهذا العمل "القراءة" كان من المُمكن أن تكون "ينام" أو "يعمل". فنحن في الواقع نجد كلمات مختلفة لمعنى اللغة من لغة إلى أخرى، وعلى هذا فكلمة "يقرأ" يمكن التفكير فيها على أنها إشارة إلى شيء خارج الكلمة نفسها، ولكن يجبُ التّفْريق بين الكلمة كإشارة، وبين الكلمة كرمز؛ فالكَلْبُ قد يستجيبُ إذا سمع اسمه أو إذا طلب منه صاحبه أن يحضر الكرة مثلًا إذا دُرّب على ذلك. فاسم الكلب وكلمات مثل "أحضر الكُرة" تمثل إشارات للكلب، ولكن إشارات أخرى مثل "هذه فكرة جيدة" قد لا يفهمها الكلب؛ لأن مثل هذه الإشارات تصبح أكثر من كونها إشارات، إنها تصبح في الواقع رموزًا للغة، من حيث كون الكلمات رموزا تعبر عن معان، وهو ما سنستخدمه في فهمنا لهذا الكتاب.

ومن هُنا يُمْكِنُنا تحديد مفهوم اللغة: بأنّها نِظَامٌ صَوْتِيٌّ رَمْزِيٌّ دلالي، تستخدمه الجَماعة في التفكير والتعبير والاتصال، وعلى هذا نستطيع أن نحدد الخصائص الآتية للغة:

أولًا: اللغة نظام رمزي:

إنّ كل لغة من اللغات لها نظام خاص بها، وهذا النظام يتكون من الوحدات الصوتية والمقطعية، والكلمات والجمل والتراكيب؛ فالجُملةُ مثلًا في اللُّغَةِ العَرَبيّة إما أن تكون اسمية أو فعلية، والاسمية ما بدأت باسم، والفعلية هي التي تبدأ بالفعل والموصوف في العربية يتقدم على الصفة، وما بعد حرف الجر يكون مجرورًا، وفوق هذا فهي لغة اشتقاقية مُعربة وغير ذلك من الأنماط الثابتة، والنسق الخاص باللغة العربية. والحَقِيقَةُ أنّنا عندما نُحَلّل اللُّغة نَجِدُ أنّها أكْثَرَ من نِظام؛ إنها في الحقيقة نظام النّظم فهي تشتمل على نظام للأصوات، ونظام للمباني، ونظام للمعاني؛ فالنِّظَام الصّوتي للغة ما، بالإضافة إلى نظام البِنْيَةِ أو التركيب يُؤدّيان إلى نظام المعاني لهذه اللُّغة، ومن مظاهر نظامية اللغة: أنه بإمكان الناطقين بها فَهْمُ التركيب اللغوي حتى لو كان ناقصًا، وذَلك لإلمامها بالنظام وكيفية سيره، فمن اليسير مثلًا تصنيف المفردات إلى أسماء وأفعال، وتصنيف التراكيب إلى جمل إثباتية وجمل استفهامية.

ونظام العربية مثلًا يُشير إلى كيفية تحويل الأفعال الماضية إلى مضارعة وأمر، وتَحْويلِها من صيغة الُمذكر إلى صِيغة الُمؤنّث بإضافة التاء، ولهذا فإنّ النّاطِقينَ بالعَرَبية الُملمين بنظامها، يستطيعون تصريف بقية الأفعال المماثلة، دون عنت أو تعب؛ فيقولون: كَتب كَتبتْ، وقرأ قرأتْ وهلم جرّا. وهكذا نجد نسقًا خاصًّا بالإنجليزية والفرنسية، وبكل لغة من اللغات.

وإذا اختَلّ النِّظامُ أو النسق عند الُمتحدث أو الكاتب بلغة معينة؛ كان اتصاله بمن يتحدث إليهم أو يكتب لهم ضعيفًا أو معدومًا؛ لكن الأصوات التي تتألف منها اللغة؛ ليست مجرد أصوات منطوقة، بل هي رموز ذات معان، فالأصوات

اللُّغوية هي رموز تواضُعية أي: اتفق عليها الناس؛ لكنّها تَخْتَلِفُ عن بقية الرموز والعلاقات من ناحيتين:

الأولى: كون الرموز اللغوية مبنية على تواضع اعتباطي محض.

الثانية: هي أنّ اللُّغة قادِرَةٌ على وَصْلِ رُموزها بكافة خبرات الإنسان وتصوراته، وجَميع أجزاء الكون ومحتوياته.

ثانيًا: اللُّغة نظام صوتي:

ومعنى كون اللغة صوتية أنّ الطَّبيعَة الصّوتِيّة فيها هي الأساس؛ بَيْنَما الشَّكْلُ الكتابي يأتي في المرتبة الثانية؛ فالكِتَابة في الواقع تُعتبر تطورًا حديثًا نسبيًّا في التاريخ الإنساني، إذا ما قُورنت باللغة الشفوية، وكثير من اللغات القديمة والحديثة ليس لها عنصر كتابي، أي: أنها لغة تخاطب فقط، وكثيرٌ من النّاس في مجتمعنا اليوم حققوا كثيرًا من الغايات، ويعيشون عيشة رغدة غنية، دون أن يكونوا قادرين على القراءة والكتابة. وعلى أي حال فإن الطبيعة الصوتية للغة تعني: أنْ يبدأ تعليم اللغة للأطفال بشكلها الصوتي الشفوي، قبل الكِتابي أي: أنْ يجيء تعليم الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة.

ثالثًا: اللغة نظام دلالي:

إنّ معاني اللغة متفق عليها، بين أبناء المجتمع الذي يتكلم هذه اللغة، وبدُون هذا الاتفاق لا يحدُث الاتصال بين المتكلم والمستمع، وبين الكاتب والقارئ، ومن هُنا نستطيع القول: إن الصلة بين الرمز والمعنى الذي يُثيره الرّمز صلة عرفية أي: اتفق عليها أبناء المجتمع، وليست صلة طبيعية موجودة في طبيعة الرمز نفسه أصلًا.

رابعًا: اللغة مُكتسبة:

ومعنى كون اللغة مُكتسبة أنها ليست غريزة في الإنسان؛ فالطِّفْلُ يُولَدُ دون لغة، ثم يبدأ في تلقي الأصوات بأذنيه، ويَرْبِطُ بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشيء، وبين الصوت والحركة، ويُدْرِكُ العلاقات بين الأشياء، وهَكَذا تتكون مفرداته؛ وقاموسه اللغوي. وعندما يقرأ يضيف إلى هذا القاموس وينميه، وهكذا. والأطفال العرب الذين يُولدون في مجتمعات غير عربية، يتعلمون لغات هذه المجتمعات بالاكتساب، من خلال الاحتكاك والتفاعل مع أبناء هذه المجتمعات، وثقافاتها.

خامسًا: اللغة نامية:

ومعنى النُّمو في اللُّغة: أنّ اللُّغة ليست شيئًا جامدًا، وإنّما هي نظام مُتحرك متطور؛ فعلى المستوى الفردي نجدُ أنّ لُغَةَ الفَرْدِ تتطورُ وتتحَسّنُ مع تقَدُّم العمر وازدياد الخبرات، وعلى المستوى الاجتماعي نجدُ الأُمّةَ الحَيّة المُتَطَوّرة، تعكس تطورها على لغتها؛ فنجد الباحثين والدارسين الذين يتناولون اللغة بالدراسة والتشخيص والعلاج والإضافة وغير ذلك. إنّ اللغة عنوان أهلها، فهي تحيا بحياتهم، وتموت بموتهم؛ وتتقدم وتتطور بتقدمهم وتطورهم؛ وتضعف وتتخلف بضعفهم وتخلفهم، ولقد أثبت التحليل العلمي لكثير من الدراسات أنّ اللُّغة تتصف دائمًا بالكمال، ويعني هذا أنّ كل لغة تُزَوّد الناطقين بها بالمُفردات والتراكيب التي تمكنهم من التحدث عن نواحي الحياة المختلفة في بيئتهم، ويعني كمال اللغة أيضًا قُدْرَتها على مواكبة التطور الحضاري، بما تستحدثه من رموز تعبر عن كافة أوجه ذلك التطور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

وليس هناك مفهوم لا تستطيع أن تعبر عنه اللغات، حتى لو تطلب من بعضها عدة كلمات؛ فما تُعَبّر عنه الأمهرية بكلمة واحدة، قد تعبر عنه الإيطالية بعشر والعكس صحيح، المُهم أن جميع اللغات قادرة على التعبير عن جميع المفاهيم، ولكنّ مبدأ كمال اللغة لا يعني الاكتفاء الذاتي؛ فاللغات عُرضة للدخيل من أصوات ومُفردات وتراكيب؛ بَلْ وقد تقصده قصدًا.

وليس هذا الاتجاه وقفًا على فترة زمنية معينة في حياة اللغة، أو عندما يُصاب المجتمع بالفساد والانحلال، كما يتوهم البعض بل يشمل كل الفترات، كما تدل أبحاث علم اللغة التاريخي، ولعل الرسائل التي صنفت في المُعَرّب من لغة القرآن الكريم شاهدة على ذلك.

سادسًا: اللغة اجتماعية:

ومعنى اجتماعية اللغة هُنا أنّ اللغة لا تُوجد في فراغ، وإنّما تبدأ وتنمو داخل الجماعة؛ فالفرد الوحيد أو الذي ولد وحيدًا في مكان مهجور، أو في غابة لن تكون له لغة.

ويُشير تقرير نشر في عام ١٩٧٠ أنه وُجدت طفلة تُسمى "جِني" كانت تعيش في حجرة صغيرة عُزلت فيها.

وكانت تبلغ من العمر ثمانية عشر شهرًا وظَلّت كذلك حتى بلغت الرابعة عشرة من عمرها. وكانت الاتصالات الاجتماعية بها في حدودها الدنيا، وعندما وجدت كانت لا تَعْرِفُ أية لغة على الإطلاق.

وبدأت في تعلم اللغة مع الاحتكاك الاجتماعي بعد ذلك، فاللغة إذًا تتكون وتنمو نتيجة للتفاعل والرغبة في التعاون بين الأفراد في أي جماعة.

وظائف اللغة

اللغة مَنهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال، وهذا يعني أنّها منهج للتعليم والتعلم، ونظام لحفظ التراث الثقافي، وسوف نقوم بتوضيح هذه الوظائف بشيء من التفصيل فيما يأتي:

أولًا: اللغة منهج للتفكير:

هل الإنسان يُفكر باللغة؟ لا يوجد اتفاق كامل في الإجابة عن هذا السؤال، وهُناك من المناطقة من يَرى أنّ اللُّغة لا تُستخدم في التفكير في العمليات العقلية العُليا، ونَحنُ لا نَميلُ إلى هذا الرأي، وبعض الصوفيين يرى أن التجارب الصوفية لا يَصِفُها إلا من يعانيها، وأن وصفها باللغة غير ممكن. ولكننا نميل إلى القول بأن اللغة نظام للأفكار والمعاني بألفاظ تناسبها؛ فالإنسانُ يفكر، والأفكار والمعاني تستدعي الألفاظ التي تناسبها، فاللغة هي منهج الإنسان في التفكير، وفي الوصول إلى العمليات العقلية والمدركات الكلية. وهنا يَدُورُ التَّفْريقُ بين اللغة كنظام للتعبير عن العمليات العقلية العليا والمدركات الكلية، وبين اللغة كمنهج للقيام بهذه العمليات؛ فاللغة إذًا تَجْرِبة عقلية شعورية يتم التعبير عنها من خلال تجربة لفظية مناسبة.

ثانيًا: اللُّغة نِظَام التعبير:

عِندما يتكلم الإنسان؛ فإنه يستعمل ألفاظًا وجملًا، وعلى هذا؛ فاللُّغة نظام للتعبير، فالإنسان العادي يعبر عن أفكاره ومشاكله باللغة، واللغة أيضًا نُظمٌ للتجارب الشعورية النفسية، التي تُخَلّصُ الفرد من انفعالاته كي يهدأ ويستريح

نفسيًّا، ويَظْهَرُ ذلك بصورة أكبر في الأدب والشعر، وهذه الوظيفة وظيفة اتصالية؛ لأنّ المتكلم العادي عندما يتكلم يراعي نوعية المُستمع؛ والأديب عندما يتحدث يُراعي أيضًا نوعية المستمعين؛ لأنه يريد التأثير فيهم. والكاتب والأديب يراعيان نوعية القراء الذين يكتبون لهم، وهكذا نرى أنّ اللُّغَةَ كنِظَامٍ للتّعْبيرِ غيرُ بعيدة عن اللغة كنظام للاتصال.

ثالثًا: اللغة منهج للاتصال:

يستخدم الإنسان اللغة في قضاء حاجاته وحل مشكلاته، والاتصال بالأفراد والجماعات، ويَسْتَخْدِمُها فيما يتصل بتنظيم نواحي نشاطه الإدارية والسياسية، والاقتصادية والاجتماعية، وتوجيه هذا النشاط الوجهة التي يراها.

رابعًا: اللغة نظام لحفظ التراث الثقافي:

تُعَدّ اللغة طريقًا للحضارة، وحافظة للفِكْر الإنساني، فلقد مَكّنت اللُّغة الإنْسَان من حفظ تراثه الثقافي والحضاري، وهيأت له الطريق لكي يُوجه جهوده إلى البناء والإضافة، والإضافة إلى ما سبق أن وضعه أسلافه. إنّ الثقافة في التصور الإسلامي هي الأسلوب الكلي لحياة الجماعة المسلمة، التي يتسق مع تصورها العام للألوهية والكون والإنسان والحياة.

والثقافة بهذا المعنى ذات شقين: معياري وتطبيقي، وتشمل أصول الاعتقاد، وأصول الحكم، وأصول المعرفة، وأصول الأخلاق والسلوك، وكُلّ التّشريعاتِ والنُّظم والمَنَاهج، والقوانين التي يخضع لها، وجميع أشكال التطبيق العملي والواقعي، وأنْمَاط السُّلوك الفردي والجماعي، التي تتسق معها نصًّا ورُوحًا.

وعندما يتسق الشق التطبيقي مع الشق المعياري تكون الحضارة، واللغة عمومًا تمكن الإنسان من الحفاظ على ثقافته وحضارته، والإضافة إليها، وتطويرها في ضوء التصور الاعتقادي والاجتماعي الذي يؤمن به؛ فقبل اختراع الكتابة كانت اللُّغة تعتمد على الكلام والاستماع، وكان كلُّ جيلٍ يَنْقِلُ خِبراته إلى أبنائه، ويَقُومُ الأبناء بدورهم بالإضافة إلى ما ورثوه عن الأسلاف، ونقله إلى الجيل الأصغر، وهكذا لولا اللغة لضاعت الثقافة، ولما كنا لنعلم عنها شيئًا الآن؛ فلما اخترعت الكتابة بدأ عصر التسجيل لتراث الأمم وثقافتها. وهكذا حفظت اللغة تراث الماضين، وأتاحت للأجيال الإفادة من صرح الفكر وتجارب السابقين والإضافة إليها.

خامسًا: اللُّغة نظامٌ للتعليم والتّعلم:

مما سبق يتضح أن اللغة هي منهج الإنسان في التفكير، فالإنسانُ يَستَخدمُ اللغة كمنهج ونظام للتفكير والتعبير في كلامه وكتابته، ويستمع إليها من الآخرين، ويقرؤها في كتاباتهم، فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين، ويكتسب معارفه وجزءًا كبيرًا من ثقافته وخبرته، ومهاراته في العمل وفي العيش في مجتمعه المحلي والعالمي. وقد اتضح لنا أن اللغة هي منهج الإنسان في التعبير عن أفكاره ومشاعره ومشاكله، كما أنها نظام يستعين به الإنسان في حل مشاكله، والاتصال بالآخرين، في حفظ تراث أجداده وتطويره، والإضافة إليه.

سادسًا: اللُّغَةُ العربية لغة كاملة:

لقدْ كال أعداءُ الإسلام والعروبة الكثير من الاتهامات للغة العربية قديمًا وحديثًا، في الخارج والداخل، فقالوا: إنها لغة جامدة وقاصرة عن مواكبة الحضارة،

ومستحدثات العصر ومخترعاته، وشجعوا على استخدام لغتهم الخاصة، كما شجعوا على استخدام العامية بدلًا منها. وقد بدأت الحرب ضد العربية منذ أمد بعيد، ولكنها لم تنته بعد؛ فهل العربية لغة جامدة غير متطورة أو بدائية؟! إن الكثير من الباحثين اللغويين يرى أنه لا توجد لغة جامدة أو قاصرة أو بدائية، وإنما يوجد قوم بدائيون أو جامدون؛ فاللُّغة -أية لغة فضلًا عن أن تكون اللغة العربية- قادرة دائمًا على التطور والنمو، واستنباط المفردات والتراكيب التي تلائم الحاجات الجديدة، والمُخترعات الجديدة لدى أهلها؛ فإذا لم يكن لدى أهلها حاجة إلى اختراعات جديدة أو استعمالات جديدة؛ فإن اللغة تبقى كما هي.

وعلى هذا؛ فعدم نمو اللغة -أية لغة- ليس لقصور في طبيعتها أو ذاتها، وإنما لقصور وجمود أهلها. يقول القاسمي: "إن هناك افتراضًا خاطئًا بوجود لغات متطورة، وأخرى بدائية". ويُثارُ هذا الادعاء كلما دار الحديث عن بعض القبائل في إفريقيا وأمريكا اللاتينية؛ فبعضهم يزعمون بأنها ما زالت في المراحل الأولى من تطورها الحضاري. وإذا اتخذنا المستوى التكنولوجي مقياسًا للتطور الحضاري؛ فمن الممكن القول: أن هذه القبيلة أو تلك بدائية من وجهة نظر انثروبولوجية، ولكن هذا القول لا يصدق من الناحية اللغوية؛ لأنه إذا كان المَقصود ببدائية لغة إحدى القبائل هو خلوها من المفردات الخاصة بالمخترعات الحديثة مثلًا؛ فإن ذلك يرجع إلى عدم تعامل القبيلة بتلك المخترعات، وبالتالي عدم حاجتها إلى ذلك النوع من المفردات.

لقد أثبت التحليل العِلْمِي لكثير من اللغات، أنّ اللغة تتصف دائمًا بالكمال ويعني كمال اللغة قدرتها على مواكبة التطور الحضاري، بما تستحدثه من رموز؛

تُعَبِّر عن كافة أوجه التطور الاقتصادي والتقني والفني والاجتماعي، ولكل لغة طرقها الخاصة في استحداث الرموز الجديدة، مثل التوسع في معاني مفردات موجودة أصلًا، أو إضفاء معان جديدة على كلمات قائمة، أو اشتقاق كلمات جديدة أو نحتها، أو ترجمة المعاني الوافدة أو استخدام كلمات دخيلة، أو غيرِ ذلك من الوسائل الصرفية. فليس هناك مفهوم لا تستطيع أن تعبر عنه بأي الأساليب السابقة؛ لقد كانت اللغة العربية في ظلال العصر العُثماني تعيش أشد فتراتها ضعفًا، لا لأنها ضعيفة في ذاتها وقدرتها وطبيعتها، بل لأنّ العَرَب ضعف شأنهم في ذلك الوقت، كما ضَعُفَ شأنُ الدِّراسة والبحث والعلم في جميع المجالات. ومن يقارن بينها في ذلك الوقت وبينها الآن، يجدُ أنها طفرت طفرة قوية مستخدمة مرونتها وخصبها على التطور مع الحفاظ على شخصيتها، واستجابة لمتطلبات أهلها.

وفي مطلع العصر الحديث قامت حركة تهدف إلى إحياء الماضي العظيم، من حضارة هذه الأمة وثقافتها، كما أعلنت عن بداية بعث لغوي جديد شامل، فاشتدت العناية بالبحث اللغوي، والبحث في مسائل الاستعمال اللغوي، وصواب التّعبير العربي، وأسست المَجامع العلمية في عدد من العواصم العربية، كالقاهرة ودمشق وبغداد وغيرها، وكانت النتيجة الكثير من المعاجم اللغوية والعلمية، وإيجاد ألفاظ كثيرة مناسبة للعدد الوفير من المدلولات، لا سيما في دائرة الشئون الهندسية والآلية، والطبية والكميائية، وغيرها مما أنشأته الحضارة الحديثة. وإذا كانت العربية قد قامت فيما مضى -كما يقول "يوهنفك"- رمزًا لوحدة عالم الإسلام في الثقافة والحضارة، وإذا صدقت البوادر لم تخطئ الدلائل؛ فإنها ستحتفظ بهذا المقام العتيد، من حيث هي لغة الحضارة ما بقيت هناك حضارة إسلامية.

طبيعـــة عمليــــة اللغــــة

يُعَرّف علماء النفس اللغة بأنها النظام الذي يمكن بواسطته تحليل أية صورة أو فكرة ذهنية ؛ إلى أجزائها أو خصائصها ، والذي به يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا ، بواسطة تأليف كلمات ووضعها في ترتيب خاص.

وعلى هذا ؛ فالبَبّغاء الذي يُردد الكلمات دون أن يعني مضامينها ، لا يُسَمّى كلامه لغة ، والطِّفل الذي يُرَدّد الكلمات التي يسمعها ممن يحيطون به لا يُسمى كلامه لُغة ، إلّا إذا كان مدركًا لمدلول ما ينطق به. ومعنى هذا أنّ عَملية التصَوّر للمضامين والمدلولات ضرورية ؛ قبل أن تصدر الكلمات والتراكيب من المتكلم أو الكاتب ، كما أن معرفة اللغة المنطوقة أو المكتوبة لكل من السامع والقارئ ضرورية أيضًا ، كي تتم عملية التصور للمضامين لديهما ، وعلى هذا فاللغة لا تستعمل للتعبير فقط ، ولكنها تستعمل أيضا لإثارة أفكار السامع والقارئ ومشاعرهما ، وقد تدفعهما للحركة والعمل.

ونحن نتكلم أو نكتب بالتعبير عن مشاعرنا وأفكارنا ومشاكلنا فقط ، ولكن أيضًا يترتب على كلامنا أو كتاباتنا أثرٌ مُعيّن يَصْدُر ممن نتحدث إليهم أو نكتب لهم ، وعلى هذا فاللغة ليست وسيلة للتعبير عما بنفس المتكلم أو الكاتب فقط ، بل هي أيضًا وسيلة لإثارة المستمع أو القارئ ، وتحريك وجداناتهما ودفعهما إلى الحركة والعمل. واستجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليها أو المقروء ، فاللغة هي عملية اتصالية تبدأ من متكلم لديه النية أو العزم على تبليغ رسالة أو فكرة أو مضمون ؛ ثم يقوم بتحويل الرسالة إلى نظام رمزي لغوي ، ثم يقوم بعملية النطق أو الكتابة ، وهي تحمل في طياتها الرسالة التي يُريد أن يوصلها ، ثم يحدث التعرف السمعي أو البصري من خلال المستمع أو القارئ ، ثم تُحَوّل الرِّسالة إلى

نظام رمزي لغوي ؛ ثم أيضًا يترتب على ذلك لدى المستمع الفهم والتحليل والتفسير والنقد والتقويم.

فإذا لم تُحْدِث الرِّسَالة أو الفِكرة المعبر عنها عن طريق الكلمات والتراكيب استجابة من المستمع أو القارئ ، فهي إذًا قد فقدت وظيفتها. ومن هنا فاللغة عملية مُعَقَّدة فهي تشمل الصورة الذهنية ؛ أو الفكرة عند كل من المتكلم أو الكاتب ، والرموز أي : الكلمات والتراكيب التي يستخدمها كل منهما ، والترتيب الخاص والمحدد الذي توضع به هذه الرموز بجوار بعضها ، والآثار المعرفية الانفعالية والحركية التي تثيرها الرموز لدى المستمع أو القارئ ، والتي تتوقف على قدرة الآخرين على التحليل والتفسير ، والنقد والتقويم.

أركان الموقف اللغوي :

وبالرّغم من أنّ الأفْكَارَ التي تكون في ذهن المستمع أو القارئ ، قد لا توافق الأفكار التي تكون في ذهن المتكلم أو الكاتب ؛ فثمة ولا شك تشابه كبير بينهما ، وما يحدث من اختلاف في الصورتين راجع إلى الاختلاف في خبرات كل منهما وذكائه وخياله ، ودقة استعماله للكلمات والجُمل ؛ وثقافته بصفة عامة.

والمَوْقِفُ اللُّغوي : إما أن يكون بين متكلم ومستمع ، أو يكون بين كاتب وقارئ ، ولا يمكن أن نتصور موقفًا من مواقف اللغة ، أو الاتصال اللغوي بدون هذه الأركان الأربعة : المتكلم ، المستمع ، الكاتب ، القارئ ، ولكن لكي نفهم كيف يحدث الاتصال بين المتكلم والمستمع ، أو بين الكاتب والقارئ ؛ فيَنْبَغي أن نفهم أن اللغة سواء كانت شفهية أو كتابية ، ليست إلا رموزًا ؛ فالمُتَكلم لا يتكلم معان ، والكاتب لا يكتب معان. والمُستمع لا يسمع معان والقارئ لا يقرأ معان ، وإنما يتكلم المُتكلم رموزًا وكذلك الكاتب أو المستمع أو القارئ.

والكلمة التي يتكلمها المُتكلم أو العبارة أو الجملة التي يستخدمها ؛ ليست معنى إنما هي رمز لمعان في عقل المتكلم أو الكاتب ، وهي وسيلة يستخدمها ليُعَبّر بها عن المعاني التي لديه ، لكنها وسيلة في غاية الأهمية ، وأي خلل في استخدام هذه الرُّموز ينجم عنه توقف الاتصال أو انحرافه. إنّ المَعَاني لا تنتقل من المتكلم إلى المستمع ، أو من الكاتب إلى القارئ ، وإنّما الذي يحدث في عَملية الاتصال أنّ المُتكلم أو الكاتب يمد السامع أو القارئ بجملة من الرُّموز يساعده عن طريقها ، على استحضار المعاني التي يرى هو أنها قريبة أو مماثلة للمعاني التي عنده ؛ فالمُتكلم أو الكاتب يمد المستمع أو القارئ بمجموعة من الرموز ليترجمها هو ، إلى معانيها في إطار خبراته ؛ فكأن الكلمات والتراكيب والجمل ما هي إلا رموز أو شفرة.

وعلى هذا فالمستمع أو القارئ ليس مجرد مستقبل ، وإنّما هو شخص ناشط إيجابي ، يقوم بتلقي هذه الرموز أو الشفرة ، وترجمتها إلى مدلولات معينة ؛ قد تكون متفقة أو مختلفة عن مدلولاتها عند المتكلم أو الكاتب ، ويختلف المُتحدثون والكتاب في درجة الدقة والوضوح ، التي يعرضون بها أفكارهم ومشاعرهم ومشاكلهم. وكذلك يختلف المستمعون والقراء في درجة إدراكهم للمعاني التي يستمعون إليها أو يقرءونها ، ويُمكن أن نُفَسّر هذا في ضوء الفروق الفردية ، واختلاف ظُروف حياة الناس ، واختلاف بيئاتهم وثقافاتهم. وبناء على ما سبق ؛ فإن كمال الاتصال بين المتكلم والمستمع ، أو بين الكاتب والقارئ يعتبر أمرًا مستحيلًا ؛ فلا يمكن أن يتكلم المتكلم فيفهم المستمع المعاني التي يقصدها المتكلم كاملة ، دون زيادة أو نقصان ؛ حتى لو كان قد تربيا في ظروف واحدة تمامًا ، أو كانا توأمين ذوي مشيمة واحدة.

مما سبق نستخلص أن للغة فنونًا أربعة هي : الاستماع. والكلام أو التحدث. القراءة. والكتابة. وأن هذه الفنون بالإضافة إلى النحو الذي يمثل القاعدة التي تحيط بهذه الفنون ، يجبُ التركيز عليها في تعليمنا للغة العربية.

نظريات تعليم وتعلم اللغة من القديم إلى الحديث

عناصر الدرس

النظريـــــات اللغويـــــة

نظريات تعليم وتعلم اللغة من القديم إلى الحديث:

اللغة منهج للتفكير، ونظام للتعبير والاتصال، إنّ الغاية من تدريس اللغة إرساء النظام اللغوي في الذهن، وإقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام؛ فإن اسْتَمَعَ الْمُتَعَلِّمُ أو قرأ أو كَتَب كان واضح المعنى، مستقيمَ العِبَارَةِ جميل الأسلوب. إنّ تعلم العربية إنما هو عملية ذهنية واعية؛ لاكتساب السيطرة على الأنماط الصوتية والنحوية والمُعجمية، من خلال دراسة هذه الأنماط، وتحليلها بِوَصْفِها مُحتوى معرفي؛ فتَعَلُّم اللغة يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها، فالكِفَايةُ المعرفية يجب أن تسبق الأداء اللغوي الواعي، وأن تكون شرطًا لحدوثه.

النظريات اللغوية:

لكنّ تَدريس اللُّغة قد خضع لنظريات لغوية؛ حددت موقفها عبر التاريخ، إنه لا يُمكن فهم عملية تدريس اللغة العربية دون فهم النظريات التي تفسر نِظام اللغة، وتَحْكُم طرائق تعليمها وتعلمها على مرّ العصور، ويُمكن القَولُ بصفة عامة: إنّ تفسير نظام اللغة وطريقة تعليمها وتعلمها، قد مر عبر العصور من خلال ثلاث نظريات رئيسية؛ هي بحسب الاصطلاحات الحديثة: النظرية البنيوية، والنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية.

النظرية البنيوية:

إن البنيوية اسم حديث نسبيًّا لطروحات قديمة؛ بدأها الإمامُ عبد القاهر الجُرجاني المتوفى عام أربعمائة وإحدى وسبعين للهجرة، فيمَا يُسَمّى بنظرية

النّظم، التي تناولها بالتفصيل في كتابه (دلائل الإعجاز) ثم أعاد طرحها بشكل أو بآخر "دي سوسير" تحت اسم البنيوية، ثم أعاد الحديث عنها "تشومسكي" في الستينيات من القرن العشرين، تحت اسم النظرية التحويلية التوليدية أو النحو التوليدي، الذي ظن كثير من الباحثين أنها ثورة في كيفية تعلم اللغة غير المسبوقة.

البنيوية بين عبد القاهر الجرجاني و"دي سوسير" و"تشومسكي":

نظرية النظم عند عبد القاهر: اهتَمّ السّابقون على الإمام عبد القاهر الجرجاني بالألفاظ، وجعلوا لها شأنًا كبيرًا في تحقيق بلاغة الكلام، ورفَض عبد القاهر ذلك بشدة، على اعتبار أنّ الألفاظ عنده تابعة للمعاني، وأنه لا يتصور أن تعرف للفظ موضعًا من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيبًا ونظمًا، وإنما تتوخى الترتيب في المعاني، وتُعمل الفكر هناك. فإذا تَمّ لك ذلك أتبعتها الألفاظ وقفات بها آثارها، وإنّك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تَحتج إلى أن تستأنف فكرًا في ترتيب الألفاظ، بل تَجِدُها تترتب لك، بِحُكْمِ أنّها خَدَم للمعاني، وتَابِعَةٌ لها، ولاحقة بها، إنّ العلم بمواقع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق؛ فالإعجاز في النص القرآني، أو النص الأدبي البليغ عند عبد القاهر لا يكمن في الألفاظ بالدرجة الأولى، وإنما يكمن في الأفكار؛ فطَرِيقَةُ بناء الفكرة وترتيبها وإخراجها هي أساس البلاغة.

والبلاغة التي ترجع إلى الفكر أكثر من اللفظ تَجعل لغتها عالمية، يستمتع بها أصحاب اللغات الأخرى حين تُتَرْجَمُ لهم؛ فلن يستمتع غير العربي مثلًا بنص عربي يُترجم له إذا كان كل ما يميزه هو مجموعة من الألفاظ العربية الجميلة؛ لأنّ التّرجمة لن تستطيع مهما بلغت دقتها نقل جمال الألفاظ العربية، وإنّما يَستمتع

حين يكون النص ذا قيمة فكرية. إن النظم عند عبد القاهر ذو مستويين: مستوى فكري نفسي، ومستوى لفظي صوتي. والأول هو الذي يستدعي الثاني ويؤلفه وليس العكس، فهو يربط بين البلاغة باعتبارها فنًّا قوليًّا، وبين الفنون الجميلة الأخرى مثل الرسم والنحت والتصوير والنقش، ويرى أنّ الفنّان هو الذي يهبُ المَادّة الخَام وجودًا جديدًا؛ فقد يتناول اثنان قطعة من الحجر، فيُشكل واحد منهما من هذه المادة تمثالًا بالغ الدقة والجمال، يكادُ ينطق بالمعاني التي أودعها فيه الفنان، في حين يصنع منها الآخر مسخًا مشوهًا، لا يعبر عن شيء، وهنا تجد الفرق كبيرًا بين الصورتين، مع أنهما في الأصل من مادة واحدة.

وكذلك الحال بين الشاعر والشاعر الآخر في توخيهما معاني النحو ووجوهه التي هي محصول النظم، والعَمل البلاغي الجميل في نظرية عبد القاهر الجرجاني، لا يُمكن الفصل فيه بين الشكل والمضمون، ولا يُمكن النظر فيه إلى كل جزئية على حدة، ولكن يجبُ النظر إليه باعتباره كلًّا مُتَمَاسِكًا؛ فالنّظْمُ من النظام. فلو أخذنا مثلًا جزءًا من التمثال الجميل كأنف التمثال، وفصلناه عن بقية الجسم؛ فإنه لا يُمكن الحكم عليه بالجمال أو عدمه، إنما يحكم عليه بموضعه من التمثال وتناسقه معه، كذلك الأمر في الفن القولي؛ فالنظم أن تكون كل جزئية فيه في خدمة النظام العام، وأن تكون كل جزئية في مكانها من التعبير، أو توسطًا أو تأخيرًا، وأن تكون هناك علة وسبب يقتضي وضع كل جزئية في مكانها، حتى لو وضعت جزئية في غير مكانها لاختل النظم.

وهذا لا يُمكن أن تحققه الألفاظ ولا غرابة الكلمات ولا خفتها، وإنّما يكون بمراعاة المعاني النحوية للكلمات، ومُوافقة هذه المعاني النفسية؛ فالنّظم إذن عند عبد القاهر هو: إدراكُ المعاني النحوية والملاءمة بينها وبين المعاني النفسية في نسج

الكلام وتركيبه. أو بمعنى آخر هو: إدراك المعاني النحوية واستغلال هذا الإدراك في حسن الاختيار والتأليف. وليس المقصود بالمعاني النحوية هنا: المعنى الشائع للنحو الذي هو إعراب أواخر الكلمات، ونُطْقُ الكَلَام حَسْبَ القواعد الإعرابية؛ وإنما المَقصود بقية القرائن النحوية من الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والابتداء والإخبار؛ فتنظر في وجوه كل باب وفروقه، فتعرف لكل حال موضعها، وتجيء بها حيث ينبغي لها، وتوضع في معناها الخاص الذي يلائم المَعَاني النفسية في نسج الكلام وتركيبه.

فالاسم -أي اسم- قد تجيء به فاعلًا مرة، وقد تجيء به مفعولًا مرة أخرى، وقد تُقَدّمه مرة ثالثة، وقَد تؤخره مرة رابعة؛ لأنه يدل على معنى نفسي خاص في نظم الكلام وتركيبه في كل حالة؛ فهُناك فوارق مثلًا بين أن تقول: زَيدٌ ينطلق، وينطلق زيد، وزيد المنطلق، والمنطلق زيد. وهناك فوارق في وجوه الشرط والجزاء؛ مثلًا بين أن تقول: إنْ تخرج أخرج، وإن خرجتَ خرجتُ، وإن تخرج فأنا خارج، وكذلك الأمر في الحال وفي الفاعل والمفعول.

اللغويون المُحْدَثون: وقد حاول الباحثون على نحو ما فعل عبد القاهر، بناء ما أسموه بنظرية إسلامية للغة، تقومُ على أساس أن اللغة عملية عقلية مُعَقّدة تتجلى في توخي معاني النحو بين معاني الكلمات، على أساس مُقتضيات العقل، لبناء تراكيب في الذهن مُتطابقة مع مقاصد وأغراض المتكلم، هذه التراكيب أساسها المعاني النحوية، والمعاني المعجمية؛ حيثُ إنّ عَمليات التفكير العقلية، لا تتعامل مع معاني الكلمات مفردة؛ بل تتعامل معها عندما تكون مرتبطة بمعاني النحو. هذه العمليات العقلية تربط أغراض المُتكلم بهذه التراكيب في داخل الذهن؛ ثُمّ تربط هذه التراكيب مع شكلها الصوتي للألفاظ في خارج

الذهن ؛ في الفَمّ واللسان والبلعوم، وعلى هذا ترى هذه النظرية أنّ المَعَاني هي الأساس في تركيب الكلام، بينما تبقى الأصوات -أي: الألفاظ- تابعة لهذه المعاني وخادمة لها.

كما ترى هذه النظرية أن اختلاف الألسن بين البَشَرِ آية من آيات الله ؛ قال تعالى: ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ ﴾ [الروم: ٢٢] ويرى صاحب هذه الفكرة أنّ اللهَ قد أودَعَ في جهاز اكتساب اللغة وإنتاجها قوانين أساسية لأي لغة إنسانية، في كل زمان ومكان، فمعاني الكلام الخبر والاستفهام والتعجب والأمر والنهي، وما إلى ذلك كُلّها مُتوفرة لجميع البشر، إضافة إلى ذلك فقانون الإسناد من مسند ومسند إليه هو الركيزة الأساسية في بناء الكلام الإنساني.

وعَملية الإسناد هذه تقوم على قواعد التعليق التي ذكرها الجرجاني، وهي قواعد فطرية، وضعها الله في ذهن الإنسان، وترى أن الاسم له أهمية كبيرة في عملية الإسناد، مُقارنة بالأفعال والحروف التي لا تقوم بهذا الدور ؛ وتَرَى هذه النّظرية أن قواعد التعليق السابق الإشارة إليها، تُساعد على وصف الاختلاف بين اللغات. كما يرى صاحب هذه الدراسة: أنّ النّظرية الإسلامية للغة، والأفْكَار التِي استندتْ إليها لها إمكانيات هائلة لم تتحقق بعد، ويمكن تحقيقها إذا توفرت لها الهمم والعزائم والرغبات الصادقة.

العمومية اللغوية والعمومية في لغات الجينات: ويُمكن الرَّبْطُ بين القوانين الأساسية لاكتساب اللغة في التصور الإسلامي السابق، وبين ما أسماه بعض الباحثين ؛ وهو بصدد بيان أوجه الالتقاء والافتراق بين اللغة الإنسانية، ولغة الجينات بالعمومية اللغوية، فقد ثَبت نظريًّا ومن خلال البحوث الميدانية

للأنثروبولجية اللغوية أنّ جميع اللغات الأساسية تشترك في خصائص عدة، سواء على مستوى الصوتيات أو بنية الكلمات، أو تراكيب الجمل وأنماطها.

أما لُغة الجينات فهي لغة عامة مُشتركة بين جميع الكائنات، وهي تتسم بدرجة عالية من العمومية، حيث تستخدم نفس الأبجدية الرُّباعية، ونفس الكود الوراثي؛ أو معجم الكلمات التي تشفر لنفس مجموعة الأحماض الأمينية.

الخاصية التوليدية عند عبد القاهر:

لقد وجه اللغويون قديمًا وحديثًا سؤالًا مهمًّا هو: كيف للغة الإنسانية المحدودة من حيث عدد الحروف والكلمات، أنْ تُوَلّد هذه الأعداد اللانهائية من التعابير اللُّغوية؟ وجاءت الإجابة مِن قَبل على يد عبد القاهر الجُرجاني؛ في سياق حديثه عن المعاني النحوية، التي هي الأساس في تشكيل النظم، فهو يرى أنّ النظم إنّما يكون بمراعاة المعاني النحوية للكلمات، ومُوافقتها للمعاني النفسية. فالمقصود بالمعنى النحوي: هو الدور الذي تُؤديه الكلمات في التراكيب، واختلاف هذا الدور للكلمة الواحدة، باختلاف التراكيب التي توضع فيها هذه الكلمة؛ إذنْ فالكلمة الواحدة تَكتَسِبُ معاني كثيرة بحسب المكانة التي تأخذها في التراكيب.

النّحو التوليدي لدى عبد القاهر و"تشومسكي":

وقد جاءت الإجابة عن السؤال السابق، وهو: كيف للغة الإنسانية المحدودة الحروف والكلمات أن تولد هذه الأعداد اللانهائية من التعابير اللغوية؟ على لسان "تشومسكي" صاحب نظرية النحو التوليدي في العصر الحديث، التي تتناول كيفية توليد الصيغ اللغوية المتعددة من الكلمات، وأشباه الجمل، التي تلخصها مقولته الشهيرة: "اللغة هي الاستخدام اللامحدود لموارد محدودة".

ثنائية البنية اللغوية :

لقد أقام الإمام عبد القاهر نظريته في النظم على ثنائية المعاني والألفاظ، إلّا أنه قد أعلى من شأن المعاني ، وجعلها الأساس في اختيار الألفاظ وتركيبها ؛ حيث قال : "إنّه لا يُتصور أن تعرف للفظ موضعه من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيبًا ونظمًا ، وإنّما تتوخى الترتيب في المعاني ، وتُعمل الفكر هناك ؛ فإذا تَمّ لك ذلك ؛ أتبعتها الألفاظ، وقفوت بها آثارها. وإنك إذا فَرَغْتَ من ترتيب المعاني في نفسك ؛ لم تحتج إلى أن تستأنف فكرًا في ترتيب الألفاظ، بل ستجدها تترتب لك بحكم أنها تخدم المعاني وتابعة لها ، ولاحقة بها ، وأن العلم بمواقع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق".

"دي سوسير" والبنيوية

جاء اللُّغوي السُّويسري "فردينان دي سوسير" في بداية القرن العشرين ، ليؤكد ما قاله عبد القاهر من قبل ثمانية قرون ؛ فاللغة في رأيه : نظام من العناصر القواعدية والمعجمية المترابطة ؛ فهي ليست تلك الظاهرة المتمثلة في التجليات السطحية من الألفاظ والعبارات والنصوص ؛ فتحت ظهر سطحها ، وفي باطنها ترقد بنية عميقة متعددة العناصر والمستويات ، نَسقٌ مَعرِفِيٌّ من العلاقات الفكرية التي تربط بين الأفكار والألفاظ، وبين مكونات تركيب الجمل والفقرات ، وبين المَعَانِي والسِّياق ، وبين أصل اللفظ ومشتقاته ، وبين تنغيم الكلام ونية المتكلم ، وهلم جرا. وهذه العلاقات في طبيعتها ليست علاقات اعتباطية عشوائية ، بل يحكمها عدد من المبادئ العامة ، التي تشترك فيها جميع اللغات. لقد قامت البنيوية لدى

"دي سوسير" على ثنائية الرمز ومدلوله ؛ ليُمهد بهذه الثنائية للقاء اللغة مع المعلوماتية وجوهرها الثنائي المعروف.

البنيوية وتدريس اللغة :

إنّ المدخل في تدريس اللغة وفقًا لهذه النظرية هو شرح النظام النحوي والصرفي، البنية العميقة ؛ ثُمّ الانطلاق من هذه المعاني النحوية وقواعدها إلى المهارات اللُّغوية الأخرى، والتطبيق عليها من خلال الألفاظ والجمل والأمثلة، والشواهد والنصوص، وهو ما نسميه حاليًا بالطريقة القياسية في تعليم العربية للناطقين بها، وطريقة النحو والترجمة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. لقد ظن بعض التربويين أنّ الطريقة القياسية تعود إلى عصر النهضة في البلاد الأوربية، كأثر من آثار الممارسة في اللغتين اليونانية واللاتينية ؛ لكنّ التاريخ يروي لنا أن هذه الطريقة عميقة في ممارسة تعليم اللغة في التاريخ العربي الإسلامي، وخَاصّة في كتاب سيبويه وكتب ابن عقيل، و(شذور الذهب) والأشموني، وغيرها من الكتب التي تبعت الطريقة القياسية في تعليم العربية لأبنائها ؛ وطريقة النحو والترجمة في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

والطريقة القياسية هي إحدى طرائق التفكير، التي يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول، والفِكْرُ في القِيَاس ينتقل من القاعدة العامة إلى الحالات الجزئية، بِنَاءً على القاعدة، أي : من القانون العام إلى الحالات الخاصة.

طرائق التدريس وفقًا لنظرية البنيوية :

الطّرائق المُتّبعة في تدريس العربية وفقًا لنظرية البنيوية كالطريقة القياسية، وطريقة النحو والترجمة، تَسِيرُ غالبًا على النحو التالي : يلم الدارس بقواعد اللغة

العربية، ويتعرف على أصواتها وقواعدها وخصائصها أولًا؛ تُقَدّم القواعد النحوية حسب الترتيب المنطقي لها، ثم يَتِمُّ القياس عليها، عن طريق الشواهد والنصوص البلاغية، تقدم الأمثلة والنصوص والتراكيب حسب ما يقتضيه نظام اللغة وقواعدها، فالألفاظ تابعة للمعاني النحوية. رابعًا: ضبط النصوص والشواهد والأمثلة مرتبط بمعرفة النظام اللغوي، والقواعد النحوية والصرفية؛ إذن فتنمية قدرات الطالب العقلية، هدف أساسي من أهداف هذه الطريقة؛ حتى يستطيع مواجهة مواقف التعلم المختلفة، بمشكلاتها غير المتوقعة.

النّظَريــــــة الـــــــــسلوكية

أرى أن هذه النظرية لم تبدأ حديثًا مع السلوكيين في القرن العشرين، وإنما تمتد جذورها عبر التاريخ إلى العلامة ابن خلدون المتوفى سنة سبعمائة وسبع وعشرين للهجرة؛ وإلى نظريته المسماة الملكة اللسانية، تقوم نظرية الملكة اللسانية عند ابن خلدون على أسس ثلاثة:

الأول: أنّ السمع أبو الملكات اللسانية.

الثاني: أن اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلا بد أن تصير ملكة متكررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان.

الثالث: أنّ تربية الملكة لا تحتاج إلى النحو الذي هو علم صناعة الإعراب. أما السلوكيون المُحْدَثون فقد تمثلت آراؤهم في كتاب (السلوك اللغوي) الذي أصدره عالم النفس السلوكي المشهور "سكنر" في عام ألف وتسعمائة وسبع وخمسين ميلادية؛ فقد لجأ السلوكيون في محاولتهم تفسير السلوك اللغوي إلى العوامل الخارجية التي تؤثر فيه؛ فالسلوك اللغوي في نظرتهم، عبارة عن مثير واستجابة.

وقد شن "تشومسكي" هجومًا عنيفًا في مقالة له في عام ألف وتسعمائة وتسعة وخمسين ميلادية؛ ينتقد فيها كتاب "سكنر" سالف الذكر ورؤيته السطحية للسلوك اللغوي، وبعد الستينيات انتقل الاهتمام إلى المتعلم ذاته، باعتباره عاملًا أساسيًّا وفاعلًا في عملية تعلم اللغة، ومن ثَمّ بدأ التّركيز على الُمتعلم وحاجاته؛ والأغْرَاض التي يَتعَلّم اللغة من أجلها. ولكن كيف يكتسب الإنسان اللغة؟ سؤال طرح كثيرًا دون إجابة شافية في معظم الحالات، نحن ندرك المدخلات إلى الموقف التعليمي؛ لأنّ هذا نصنعه بأيدينا، ونحنُ قادِرُون على قياس المخرجات عن طريق أساليب القياس المختلفة؛ لكنّنا لا نرى حتى الآن ماذا يحدث داخل العمليات؟ أي داخل المخ الإنساني هذه المعجزة المحيرة صنع الله الذي أتقن كل شيء.

للإجابة على السؤال الذي طرحناه سابقًا على نفس النمط تقريبًا الذي قال به ابن خلدون، استحالة اللغة في نظرية "سكنر" صاحب النزعة السلوكية المحضة في علم النفس المعرفي، إلى أنها نظام لاكتساب العادات؛ فهي نوع من أنواع السلوك الشفاهي، لا يختلف عن غيره من أنواع السلوك الأخرى، التي يكتسبها الفرد من خلال الخبرة والتجربة والمحاولة والخطأ. وبذلك تحولت اللغة إلى مجرد نوع من أنواع السلوك السمعي الشفاهي، بهذا التفسير حاول "سكنر" أن يُخضع اللغة قصرًا للثنائية المثير والاستجابة، أي: أنّ اللغة مدخلات ومخرجات، وأغفل بذلك جوهر القضية حيثُ يَكْمُن السِّرُّ اللغوي -أي العمليات التي تحدث بين المثير والاستجابة- باختصار: لقد افترض "سكنر" عدم وجود علاقة أو وسيط بين المثير والاستجابة، وربط بين المثير ورد الفعل مباشرة دون اعتبار لما يحدث بينهما داخل المخ الإنساني، وذلك خلافًا للفهم البنيوي، الذي يفترض وجود بنية عميقة داخل المخ البشري لمعالجة المعلومات اللغوية وغير اللغوية.

وبذلك وضعت البِنْيَوية أساس علم النفس المعرفي ؛ فلو نظرنا النموذج الذي من خلاله نتعلم اللغة نجد أن هناك مُدخلات وعمليات ومخرجات هذا ما يمكن أن نستنتجه من ابن خلدون، حيث المدخلات هي موقف أو مثير، ثُمّ العمليات من الاستماع والتكرار والحفظ ينتج عنها مخرجات، وهي حصول الملكة اللسانية. أما "سكنر" فقد انتقل من المدخلات إلى المخرجات، من المثير إلى الاستجابة مباشرة، ولم يتناول العمليات التي تحدث في العقل.

طريقة تربية الملكة اللسانية:

قد يكون من المُناسب أن نعيد طرح سؤال "تشومسكي": كيف يتعلم الطفل اللغة؟ وكيفَ ينشأ هذا النسق المعرفي، أو كيف تُبنى هذه الغريزة أو الملكة؟ يقول العلامة ابن خلدون: "السمع أول الملكات اللسانية"، وهذا يعني أن بناء الغريزة والملكة اللغوية؛ يبدأ بالاستماع الجيد إلى النصوص الجميلة.

اللغة مَلَكة:

سَبَق أن قُلنا: إن "دي سوسير" و"تشومسكي" قد خالفا "سكنر" الذي اقتصر العملية المعرفية في المثير والاستجابة، بإقرار أنّ هُناك بنية معرفية عميقة في مرحلة العمليات. وهنا نصل إلى ابن خلدون الذي قدم لنا في بداية القرن الثامن الهجري، نظريته في بناء الملكة اللسانية، والذي يرى: أن أهداف تعليم اللغة لا تتحقق إلا إذا اكتسب المتعلم ملكة اللغة، ولكن كيف فسدت الملكة اللغوية؟ يقول ابن خلدون: "فسدت هذه الملكة لُمضَر بمُخالطتهم الأعاجم، وسَبَبُ فسَادِها: أنّ الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب؛ فيُعبر بها عن مقصوده، ويسمع كيفيات

العرب أيضًا فاختلط عليه الأمر. وأخذ من هذه وهذه فاستحدث ملكة ثانية، وكانت ناقصة عن الأولى.

وهذا هو معنى فساد اللسان العربي؛ ولهذا كانت لغة قريش أفصح اللغات العربية وأصرحها؛ لبعدها عن بلاد العجم من جميع جهاتهم، ولذلك كان أهل الصناعة العربية يحتجون بها". لكنّ فساد اللسان العربي استمر في عصر ابن خلدون، وازداد فسادًا واضطرابًا، مع تقدم الزمن حتى عصرنا الحاضر.

تربية الملكة لا يحتاج إلى النحو: يعرض ابن خلدون إلى جوهر المشكلة، ويتحدث عن صلة النحو بهذه الملكة اللسانية؛ فيقول عن صناعة العربية وقوانين الإعراب: "إنها علم بكيفية لا نفس كيفية".

ثم يشرح الفكرة بالتفريق بين الملكة وقوانين الملكة، أي: بين العلم النظري والممارسة العملية.

ويُقدم تمثيلًا لذلك لمن يجيد علم الخياطة ولا يُمارسها عملًا، أو ممن يجيد علم النجارة ولا يقدر على ممارستها؛ فإذا سألته عنها شرحها لك خطوة خطوة، ولو طلبته بتنفيذ ما شرح أو شيء منه لم يحكمه.

ويؤكد ابن خلدون رأيه هذا بتمثيل آخر، أقرب إلى واقع القضية، وهي: العلاقة بين النحو والملكة اللسانية، فيقول: "إن كثيرًا ممن درسوا النحو وتعمقوا أصوله وفروعه، وأفنوا أعمارهم في البحث عن مسائله ومشاكله.

ولم يجيدوا هذه الملكة اللسانية لا يستطيعون التعبير اللغوي الصحيح، بينما كثير من الكتاب والشعراء ممن أجادوا هذه الملكة، يُعَبّرون عما يريدون بطلاقة وسلاسة، وإن لم يتعمقوا النحو وقضاياه".

إذن؛ فكيف نُرَبّي الملكة اللغوية في رأي ابن خلدون؟ لكنّ المُتعلم للعربية الآن - كما كان الأمر في عهد ابن خلدون- لا يَمْلِكُ هذا المناخ اللغوي الصافي، وذلك المَشرب العَذْبُ المُتَاحُ الذي كان مَيسورًا لأجيال العرب قبل تسرب اللكنة، وحدوث الخلط والاضطراب في اللسان العربي. بل العكس هو الصحيح، إذ يحيط به من كل جانب ما يدفعه دفعًا عن صحة اللغة وجمالها اجتماعيًّا وثقافيًّا، استماعًا وقراءة وكتابة. ولم يعد في متناول يده ذلك النموذج المثالي الطيع الأصيل، الذي يلفته له المجتمع فيُحَاكيه، ويحتذيه دون تعمد، إذا كان هذا هو حال المجتمع عمومًا؛ فماذا نعمل على مستوى المناهج الدراسية على وجه الخصوص؟

يرى ابن خلدون أنّه بعد أن انتهى العهد الذي كان فيه تربية الملكة اللسانية طبعًا وسليقة؛ فإنه لا بد من اصطناع المناخ اللغوي اصطناعًا متعمدًا، واتخاذ الوسائل التي توصل إلى إجادة الملكة اللسانية. فيقول: "ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم -أي: العرب- القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث.

وكلام السلف ومُخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضًا في سائر فنونهم؛ حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور، منزلة من نشأ بينهم. ولقن العبارة عن المقاصد منهم. ثم يتصف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم.

وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم؛ فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخًا وقوة".

النظريـــــــــة المعرفيـــــــــة

تُشير النظرية المعرفية إلى تصور نظري لتعليم اللغات، يستند إلى الفهم الواعي لنظام اللغة كشرط لإتقانها؛ وأن الكفاية اللغوية سابقة على الأداء اللغوي، وشرط لحدوثه، وهذا يعني أنْ يتوافر لدى المتعلم درجة من السيطرة الواعية على النظام الأساسي للغة؛ حتى تنمو لديه إمكانات استعمالها، بسهولة ويسر في مواقف طبيعية؛ فتَعَلُّم اللغة وفقًا لهذه النظرية هو عملية ذهنية واعية؛ لاكتساب القدرة على السيطرة وعلى الأنماط الصوتية والنحوية والمعجمية للغة، وذلك من خلال تحليل هذه الأنماط باعتبارها محتوى معرفي. فالتعلم إذن نشاط ذهني، يعتمد على قدرة الفرد الابتكارية في استخدامه للقليل الذي تعلمه، في مواقف جديدة، وهكذا نحس بمذاق النحو التحويلي التوليدي لـ "تشومسكي" في هذه النظرية.

مُنطلقات هذه النظرية:

تَعْتَمِدُ هذه النظرية -كما يذكر وجدي طعيمة- على عدة منطلقات من أهمها ما يأتي: اللغة الحية محكومة بقواعد أو نظم ثابتة وتعلم اللغة عملية إدراك عقلي واع لنظامها، واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها. إنّ قواعد اللغة ثابتة في نفوسنا؛ فقُدْرَتُنا على استعمال اللغة ليس سببه هو أننا نكرر ما سمعناه بشكل آلي بحت، ولكن في قُدرتنا الذهنية على تطبيق قواعد ثابتة على أمثلة متغيرة؛ فقواعد اللغة مثل قواعد الشطرنج، يُتْقِنُها الفَرْدُ إذا تعلمها في موقف طبيعي، يُمَارِسُ فيه بالفعل هذه القواعد. الإنسان خاصة مزود بالقدرة على تعلم اللغات

إن تعلم اللغة صفة إنسانية ؛ فهو موجود في الأنساق البيولوجية للإنسان ، فتعلم اللغة أمرٌ يمكن أن يحدث في أي وقت من حياة الإنسان ، ما دام قد أخذ مكانة في موقف ذي معنى لديه ، إنّ تعلم اللغة يتضمن التفكير بها ، وأنّ المُمَارَسَة الواعية للُّغَةِ هي تلك التي تتم في إطار من المعنى ، وليس في مُجَرّد الترتيب الآلي عليها ، تُولي هذه النظرية المعرفية اهتمامًا خاصًّا بتعليم المهارات اللغوية الأربع في وقت واحد. تُعتبر السيطرة على نظام اللغة شرطًا لممارستها ، وهذا يعني ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية والمعجمية ، بالإضافة إلى نظام القواعد النحوية ، تعتمد هذه النظرية على عنصر الفهم ، الذي يعني أن تكون الممارسة اللغوية ممارسة واعية ، وليست تكرارًا آليًّا لتدريبات نمطية مُكررة ، دون معرفة للأسباب الحقيقية وراءها ، المُمارس للغة من خلال هذه النظرية لديه مصفاة تَمُرّ من خلالها الممارسة اللغوية قبل وقوعها.

دور النحو في التدريس :

يتحتّم على الطالب الإلمام بالنظام الصوتي والنحوي والصرفي والمعجمي ، كي يتمكن من ممارسة اللغة العربية وهو على وعي بنظامها ، يَسيرُ الدرس وفق الطريقة الاستنباطية ، أو وفق ما يُسمى بالمُنظم المُتَقَدِّم أو المنظمات المتقدمة ، التي تهدف إلى مساعدة الطالب على تحقيق بنية معرفية ، تتصف بالثبات والوضوح والتنظيم. تعتمد هذه الطريقة على أمرين ؛ أولهما : الاعتماد على صيغ منظمة وملائمة لتفكير المتعلم عند تقديم المفاهيم المعرفية ، وتقديم المفاهيم بشكل مُتدرج في عموميتها ، وشمولها. تقدم النصوص في مواقف ذات معنى لدى المتعلم ، ويحتوي على المفاهيم المراد شرحها. إنّ الهدف ليس هو حصر المواقف التي يمكن أن يَمُرّ بها الطالب ثم التدريب عليها كما في النظرية السلوكية ؛ لكن

الهدف هو تدريب المتعلم على الاستخدام الواعي للقاعدة في مواقف جديدة، يصعب توقعها.

التركيز في التدريس وفقًا لهذه النظرية على تنمية القدرة الذهنية لدى الطالب، وتدريبه على قواعد الاستنتاج. الدرس يبدأ بعرض مادة جديدة، وتمرينات عليها ثم أنشطة لغوية تطبيقية، كل المهارات تعلم في وقت واحد، تبدأ بعرض المادة المراد تعلمها، ثم الاستماع إلى النص أو الموقف الاتصالي، والتدريب على استنتاج ما فيه من مفاهيم.

موقع العربية في المجتمع المعاصر، ومستويات تعليمها، ومستويات تعلمها ومناهجها

عناصر الدرس

موقع العربية في المجتمع المعاصر

موقع العربية في المجتمع المعاصر، ومستويات تعليمها، ومستويات تعلمها، ومناهجها:

جدارة العربية في أن تعلم الظاهرة التي لا يخطئ إنسان في ملاحظتها:

عندما نتحدث عن تعليم اللغات الأجنبية في المجتمع العالمي المعاصر، هي إحساس هذا المجتمع بجدارة اللغة العربية في أن تعلم، واستعداده لبذل الجهد وتقديم الإمكانيات لتعلمها.

ولقد أشار "إرفنج" إلى هذه الجدارة، عندما كان يتحدث عن قدرة العربية على الاشتقاق، والتوليد وخصوبة المفردات فيها، بحيث يمكن عن طريق جذور الكلمات صوغ ما يراد صوغه، والتعبير على مستويات مختلفة من دقة الأداء، وتفاوت المعنى.

موقع العربية في المجتمع المعاصر:

يقول "إرفنج": إن هذه الجذور الشتى، وما يمكن أن يطرأ عليها من تغييرات تعز على الحصر، تجعل من العربية إحدى اللغات العظمى في العالم أجمع.

ومن أجل هذا فهي جديرة بأن تعلم، إنها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية العظيمة، وتقف بجدارة على نفس مستوى كل من: اليونانية والسنسكريتية، وتستمد اللغة العربية هذه الجدارة لأن تعلم من خلال عدة مصادر، يمثل كل منها حافزًا؛ لتعلم هذه اللغة ودافعًا لتعلمها.

الدوافع الدينية لتعلم العربية :

إنها جديرة بأن تعلم لما لها من مكانة دينية فريدة، تتميز بها، إن العربية هي المظهر اللغوي لكتاب المسلمين الخالد، القرآن الكريم، ولقد أنشأ هذا بين اللغة العربية، والإسلام صلات يعز حصرها، ويصعب تعدادها، كما جعل هذا من تعلم اللغة وتعليمها واجبين لا يسقطان عن مسلم.

صحيح أن المسلمين من غير العرب، يستطيعون الاتصال بالقرآن الكريم من خلال الترجمة، إلا أنه من الصحيح أيضًا، أن القرآن الكريم قرآن بلفظه ونصه، إن إعجاز القرآن اللغوي يجعل من ترجمة ألفاظه أمرًا، يستحيل على أي إنسان، وما هذه الترجمات التي يزهر العالم الغربي بها، إلا محاولات لنقل أفكاره ومعانيه، لا ألفاظه وأساليبه.

لهذا كله كانت العربية لغة أولى، تالية للغات القومية في كثير من البلاد المسلمة.

الموقع الاستراتيجي للعالم العربي :

إنها جديرة بأن تعلم بما لها من أهمية إستراتيجية، بالنسبة إلى عدد الناطقين بها، سواءً في العالم العربي أو الإسلامي، التراث الثقافي العربي : إنها جديرة بأن تعلم لما تحمله للإنسانية من تراث ثقافي كبير، فمن الثابت تاريخيًّا وحضاريًّا أن العربية قد حملت أمانة نقل علوم اليونان، وفلسفتها إلى العالم أجمع في عصوره الوسطى، وفي أكثر فتراته ظلامًا، لقد استوعبت العربية بجدارة كلًّا من التراثين العربي والإسلامي.

ولقد عبر عن هذه الحقيقة "أنور شحتة" بقوله : "منذ العصور الوسطى، والعربية تتمتع بعالمية جعلت منها إحدى لغات العالم العظمى، على نفس المستوى،

الـذي حظيـت بـه كـل مـن اليونانيـة واللاتينيـة، والإنجليزيـة، والفرنـسية، والأسبانية، والروسية، ولا يعزى هذا إلى عدد متكلميها فحسب، بـل أيـضًا إلى المكانة التي تشغلها في التاريخ، والدور الذي أدته فيه".

مظاهر عالمية اللغة العربية:

انتشار اللغة في عدد كبير من دول العالم، حيث كانت لغة العـالم الإسـلامي مـن تخـوم الـصين إلى سـواحل المغـرب، وشـبه جزيـرة إيبيريـا، ومـن سـواحل البحـر الأحمر، ومشارف جنوب أوربا إلى سـواحل المحـيط الهنـدي، وأواسـط أفريقيـا، ومن مظاهر عالميتها أيضًا، تأثيرها الكبير في عدد كبير من اللغات.

وهـو تـأثير يتعـدى المفـردات إلى الـصيغ والـدلالات، بـل يتعـدى هـذا كلـه إلى الدرجة، التي جعلت بعض اللغات، تتخذ شكلها من الحرف العربي.

الطاقات البيانية في اللغة العربية:

إنها جديرة بأن تعلم لما تتمتع به من صفات، وتستأثر به من خـصائص، سـواء في المفردات أو التراكيب، أو في القدرة على التعبير عن المعاني، واستيفائها، أو مـن حيث تأثيرها على لغات أخرى كثيرة.

موقع العربية دوليًّا:

لم تكـن العربيـة ذات شـأن في المحـيط الـدولي، باسـتثناء موقعهـا في المجتمعـات الإسلامية، بوصفها لغة عقيدة، أما الآن فقـد أخـذت العربيـة مكانتهـا بـين لغـات العالم المعاصر، واعترف بها لغة رسمية، تستخدم في الهيئات الدولية، في الهيئة

العامة للأمم المتحدة، وفي منظماتها، وقد أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها رقم٣١٩٠.

وينص على ما يلي: إذ تدرك ما للغة من دور هام في حفظ ونشر حضارة الإنسان وثقافته، وإذ تدرك أيضًا أن اللغة هي لغة تسعة عشر عضوًا من أعضاء الأمم المتحدة، وهي لغة عمل مقررة في وكالات متخصصة، مثل: منظمة الأمم للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، وهي كذلك لغة رسمية، ولغة عمل في منظمة الوحدة الإفريقية.

وإذ تدرك ضرورة تحقيق تعامل دولي أوسع، وتعزيز الوئام في أعمال الأمم، وفقًا لما ورد في ميثاق الأمم المتحدة، وإذ نلاحظ مع التقدير ما قدمته الدول العربية الأعضاء، من تأكيدات بأنها ستغطي وبصورة جماعية النفقات الناجمة عن تطبيق هذا القرار، خلال السنوات الثلاث الأولى، تقرر إدخال اللغة العربية، ضمن اللغات الرسمية، ولغات العمل المقررة في الجمعية العامة، ولجانها الرئيسية، والقيام بناءً عليه بتعديل أحكام النظام الداخلي للجمعية العامة المتصلة بالموضوع.

ظواهر الكتابة العربية

إننا إذ نعرض بعض ظواهر الكتابة في اللغة العربية، نعرض لبعض من خصائصها فيقصد بظواهر الكتابة العربية تلك السمات التي تتميز بها اللغة العربية، عند رسم حروفها وكتابة كلماتها، وقد جرى العرف في برامج تعليم اللغة العربية، سواء في إعداد المواد التعليمية، أو في التدريس، على التركيز على بعض الظواهر التي نشير إليها بإيجاز:

شكل الحرف:

يقصد بشكل الحرف وضع الحركات القصيرة، فتحة، أو ضمة، أو كسرة، والملاحظ في بعض كتب تعليم القراءة إغفال شكل الحرف تمامًا، وفي بعضها الآخر شكل كامل لها، ونرى في هذا الصدد، التدرج في شكل الحروف، حتى تنتهي مرحلة تعليم القراءة والكتابة، بنصوص منتقاة من المجتمع الخارجي، دون تدخل في شكلها.

تجريد الحروف:

يقصد بتجريد الحروف استخلاص صفاتها، من بين مجموعة من الكلمات، التي يشترك فيها هذا الحرف، وعزله عن غيره من الحروف، بحيث يمكن التعرف عليه منفردًا، أو ضمن حروف أخرى، ويأتي التجريد على نوعين: تجريد له من حيث الصوت أي: نطقه مع الحركات المختلفة، وتجريد له من حيث الرسم أي: طريقة كتابته في المواضع المختلفة من الكلمة، في الأول والوسط والآخر.

وفيما يلي عدد من المبادئ، التي يمكن أن يسترشد بها في تجريد الحروف، ينبغي أن يتأخر تجريد الحروف قليلًا، حتى يتوفر عدد كافٍ من الكلمات، التي تعرض صورًا مختلفة لعدد من الكلمات، يكفي تجريده بانتظام في كل درس بعد ذلك، ليس من الضروري الالتزام بالترتيب الألفبائي للحروف العربية، العبرة في التجريد هنا أن يتوافر للحرف المراد تجريده كلمات، وردت فيها بصوره المختلفة في دروس سابقة.

ينبغي أن يقتصر اختيار الكلمات، التي يتم من خلالها التجريد على تلك، التي تعلمها الدارس وألفها، إن تجريد الحروف في كلمات جديدة، غريبة على

الدارس، سوف يجمع عليه صعوبتين، أن يقع الحرف المقصود تجريده صوتيًّا، أو تجريده رسمًا؛ وذلك حتى يسهل جذب نظر الدارسين إلى كل من الحرف، والصوت والحركة.

الشدة:

الشدة ظاهرة من ظواهر الكتابة العربية، وتعني ضم حرفين متماثلين في حرف واحد، مثل الدال في كلمة شدَّ أو عدَّ، فأصلها شدد وعدد، أل الشمسية وأل القمرية، يلزم قبل تدريس أل الشمسية أن يكتسب الدارس مهارة تعرف الشدة، ونطقها نطقًا صحيحًا، مثال ذلك: أن أل الشمسية كما نعلم لا تنطق، وأن الحرف الذي بعدها يكون مشددًا، بينما تنطق أل القمرية لامًا ساكنة، ومن ثم نوصي بالبدء بتدريس أل القمرية؛ لعدم إحداث تغييرات على الكلمات، التي تدخل عليها أل القمرية.

تشابه الكثير من الحروف:

هذه ظاهرة قد توجد في لغات أخرى إلا أن العربية تمتاز بكثرة التشابه بين الحروف إلى درجة، تجعل من العسير على الطالب أحيانًا، أن يميز بينها، التاء المفتوحة والمربوطة.

من ظواهر الكتابة العربية كتابة التاء بطريقتين: مفتوحة ومربوطة، وينبغي تصميم بعض التدريبات للتمييز بينها نطقًا وكتابة، التنوين: يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة، التي تتبع الآخر نطقًا لا كتابة، ويرمز لها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع، وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب، وبكسرة ثانية بعد كسرة الجر.

المد :

ويقصد به كل واو قبلها ضمة مثل : يقول ، وكل ياء قبلها كسرة ، مثل : يسير وكل ألف ولا يكون ما قبلها إلا مفتوحًا ، مثل : صاد ، أصوات تنطق ولا تكتب : من ظواهر الكتابة العربية وجود أصوات في بعض الكلمات ، ينطقها الفرد ، ولكن لا يكتبها مثل : ألف المد بعد الهاء في اسمي الإشارة : هذا وهذه ، حروف تكتب ولا تنطق : كذلك توجد حروف في بعض الكلمات ، يكتبها الفرد لكنه لا ينطقها مثل : الألف في الفعل الماضي سمعوا.

مستويات تعلم وتعليم العربية

مشكلة اختيار اللغة :

اختيار اللغة التي نتعلمها في برنامج لتعليم العربية مشكلة ، بل ومشكلة كبيرة ، وقد يتصور البعض أن الأمر لا يعدو مجرد قرار بتعليم لغة كذا ، وتفضيلها على كذا ، والأمر أصعب من هذا لسببين :

السبب الأول : تعدد مستويات العربية.

السبب الثاني : اختلاف طبيعة البرامج ، وسوف نعرض لهذه المشكلة ، بادئين بالحديث عن مستويات العربية ، ومستويات تعليمها ، ثم حجج وأنصار كل فريق ، ثم رأينا في القضية.

مستويات اللغة العربية :

اللغة العربية شأن أي لغة أخرى ، ذات مستويات في استخدامها ، فعلى المستوى الرأسي نجد مستويين :

المستوى الأول: لغة التراث.

المستوى الثاني: لغة الحياة المعاصرة.

وعلى المستوى الأفقي، نجد مستويات مختلفة، منها ما يخص المثقفين، ومنها ما يخص أوساط المثقفين، ويمكن أن نميز هنا بين مستويين رئيسيين في تعليم العربية أولهما: المستوى اللغوي التخصصي، ويقصد به تدريس اللغة لأهداف خاصة، كأن ندرس العربية لمشتغلين بمهن أو حرف معينة.

ويستهدفون من تعلم العربية، اكتساب المهارات اللغوية المناسبة لهذه المهن أو الحرف، وفي مقابل هذا المستوى اللغوي التخصصي، يوجد مستوى آخر هو المستوى اللغوي العام، ويقصد به تزويد الدارس بالمهارات اللغوية، التي تلزمه لمواجهة مواقف الحياة العامة، كأن يتصل بوسائل الإعلام العربية المختلفة، قراءةً أو استماعًا أو مشاهدة، وكأن يطلب طعامًا معينًا، أو شرابًا يريده، وهذا بالطبع يثير قضيةً أخرى، هي نوع اللغة التي ينبغي أن تعلم في هذا المستوى العام، هل هي العامية لغة التخاطب اليومي بين الناس؟ أم هي الفصحى العامة؟ أم هي الفصحة المعاصرة، لغة الاتصال الرسمي كلامًا وكتابة؟ أم هي فصحة التراث المرتبطة بمصادر الثقافة الإسلامية الأولى؟

ولكن ماذا يقصد بفصحى التراث؟ وماذا يقصد بالفصحى المعاصرة؟ ولماذا نؤيد تعليم الفصحى المعاصرة، ونرفض تعليم العامية فصحى التراث، يطلق اصطلاح فصحى التراث على نوع من اللغة أقرب إلى المجال الديني، والأدبي المتخصص منه، في مجال الحياة العامة.

ويشيع هذا النوع من اللغة في الكتابات الدينية، والأدبية القديمة، والشعر العربي في عصوره المتقدمة، وهذه اللغة أنسب للدارسين، الذين لا يبتغون من تعلم

العربية إلا قراءة الثقافة العربية والإسلامية، وكتب الأدب العربي القديم، ومن هؤلاء الدارسين المستشرقون، والمشتغلون بالمجال الديني في دول العالم الإسلامي، وغيرهم ممن لا يأملون في الاتصال الفعلي المباشر، بالناطقين بالعربية.

الفصحى المعاصرة:

اللغة التي ندعو إلى تعليمها هي الفصحى المعاصرة، أو كما يطلق عليها الخبراء: العربية المعيارية المعاصرة، ويقصد بها تلك اللغة، التي تكتب بها الصحف اليومية، والكتب والتقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام، ويتحدث بها المسئولون في لقاءاتهم العامة، والخطباء في خطبهم، وتدار بها الاجتماعات الرسمية، وتؤدى بها بعض المسرحيات، خاصة المترجم منها، وغير ذلك استخدموا فيه الفصحى لغة للفهم والإفهام.

لماذا نرفض تعليم العامية؟ أكرر في مستهل هذا الحديث أن العامية واقع لا مفر منه، هي أداة الاتصال بين الناس، وليس لكاتب أن يتصور اختفاؤه في زمن قريب، ولا يعدو الأمر وراء إنكارها -في رأينا- أن يكون تجاهلًا لواقع يفرض نفسه، أو تسرعًا في إصدار الأحكام العلمية، أو مزايدة لهدف، ومع تسليمنا بهذا إلا أن لنا بخصوص تعليمها موقفًا واضحًا، مؤداه أن يقتصر تعليمها أن يقتصر تعليمها على البرامج الخاصة، التي تضم نوعية من الدارسين، الذين تفرض ظروفهم تعلم عامية إحدى البلاد العربية.

أما البرامج العامة لتعليم العربية، فنرفض استخدام العامية فيها، ويصدر رفضنا لتعليم العامية عن اعتبارات دينية، وقومية، وتربوية، ولغوية نجملها فيما يلي:

الاعتبارات الدينية :

إن العامية لا تساعد على الاتصال بالحرب العربي المطبوع، ومن ثم يعجز متعلموها عن قراءة القرآن الكريم، وكتب الحديث النبوي الشريف، وغيرهما من كتب التراث الإسلامي.

الاعتبارات القومية :

إن العامية تفرض بين الشعوب العربية، وتقطع من روابط الفكر ما كان من شأنه توحيد الاتجاه، وتدعيم الصلات بين أبناء الوطن العربي.

الاعتبارات التربوية :

أثبتت الدراسات أن الذين يبدءون بتعلم الفصحى، يكونون أقدر على تعلم العامية، أسرع من اللذين يبدءون تعلم العامية، ثم يتحولون إلى دراسة الفصحى.

الاعتبارات اللغوية :

العامية أضيق لفظًا وفكرًا من الفصحى، وإذا بدا أمامنا قصور في التعبير عن بعض المفاهيم بالفصحى، فليس في العامية غالبًا ما يجبر هذا القصور.

مستويات تعلم العربية :

إن تعلم اللغة يتم على مستويين :

المستوى الأول : استقبال هذه اللغة.

المستوى الثاني: توظيف هذه اللغة.

وعلى سبيل التفصيل يمكننا القول: إن المتعلم الجيد للعربية، هو الذي يصل بعد جهد يبذله في تعلم هذه اللغة إلى المستوى، الذي يمكنه منه، إذ في الأصوات العربية، والتمييز بينها، وفهم دلالتها، والاحتفاظ بها حية في ذاكرته.

فهم العناصر المختلفة لبنية اللغة العربية، وتراكيبها، والعلاقات التي تحكم الاستخدامات المختلفة لقواعد اللغة، استقراء القواعد العامة: التي تحكم التعبير اللغوي، والتمييز بين الدلالات المختلفة للكلمات الواحدة، والمعنى المتقارب للكلمات المختلفة، إذ في الاستخدام الصحيح للغة في سياقها الثقافي أي: أن يدرك الدلالة الصحيحة للكلمة العربية في ثقافتها، وأن يستخدمها استخداماً واعيًا.

مستويات تعليم العربية:

ماذا نعني بالتعليم في هذه الدراسة؟ المفهوم الذي نتبناه هنا لمصطلح التعليم هو: أنه عملية إعادة بناء الخبرة، التي يكتسب المتعلم من خلالها المعرفة، والمهارات والاتجاهات والقيم، إنه بعبارة أخرى إنه بعبارة أخرى مجموع الأساليب، التي يتم من خلالها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم، بمثل ما تتسع له كلمة البيئة، من معانٍ من أجل اكتسابه خبرة تربوية معينة، والتعليم في ضوء هذا المفهوم أكثر من مجرد توصيل معلومات إلى ذهن الطالب، ثم مساءلته عنها بعد ذلك.

وعندما نتكلم عن تعليم العربية نفهم عدة أمور، إن تعليم العربية أكبر من مجرد حشو أذهان الطلاب، بمعلومات عن هذه اللغة، أو تزويدهم بأفكار عنها، إنه نشاط متكامل يهدف إلى ثلاثة أشياء، تنمية قدرات الطلاب العقلية، تنمية

مشاعر الطلاب، واتجاهاتهم الإيجابية نحو اللغة العربية وثقافتها، اكتساب الطلاب مهارات لغوية معينة.

إن تعليم اللغة نشاط مقصور، ينطلق القائم به من تصور مسبق للمهمة، التي يقوم بها والأدوار التي يعملها، ومن ثم يلزم القيام بها وضع خطة للعمل ذات أهداف محددة، وإجراءات واضحة، إن تعليم اللغة ليس جهدًا ينفرد به شخص أمام آخر، إنه إعادة بناء الخبرة، وإعادة بناء الخبرة هذه نشاط يتطلب إسهام كل من المعلم والمتعلم، ليست الغاية من تعليم العربية، أن يزود المعلم الطالب بكل شيء، وأن يصحب طالبه على امتداد المسيرة، فينتظر الطالب منه الرأي في كل موقف، والحل لكل مشكلة، والإجابة عن كل سؤال.

إن التعليم الجيد للعربية، هو ذلك الذي يسهل عليه تعلمها، بينما يعتبر التعليم غير جيد، إذا عرف هذه العملية أو أحدث بها أخطاء، إن أساسيات الموقف التعليمي واحدة، بينما تختلف معالجة هذه الأساسيات، فمناهج الدراسة مختلفة، وطرق التدريس متعددة، والمواد التعليمية متنوعة، وأساليب التقويم متباينة.

منهج اللغة العربية

يمكن تصور أن الهدف العام لمنهج اللغة العربية، هو إقدار المتعلم على أن يكون إنسانًا عربيًّا مسلمًا صالحًا، قادرًا على المساهمة بإيجابية وفاعلية، في عمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها، وفق منهج الله، وتأسيسًا على هذا التصور، فإن منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام، يمكن أن يتكون من شقين متلازمين:

الشق الأول: -والمحور- ويدور حول الفنون اللغوية الأساسية، ومهاراتها المختلفة اللازمة؛ لتكوين إنسان مسلم عربي في المجتمع الإسلامي العربي.

الشق الثاني: يدور حول الأطر الثقافية والحضارية، المصاحبة لتعلم اللغة، فالشق المحوري الفنون اللغوية، والمهارات الأساسية، هناك شق ثانوي يتمثل في الأنشطة الثقافية والحضارية المختلفة، وهنا يجب أن ندرك أمرين: الأول: هو أن المحور أو الفنون اللغوية ومهاراتها الرئيسية، يجب أن تأخذ أكبر قدر من وقت المنهج وأنشطته، وكلما ارتقى التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الأعلى، ضاقت أنشطة المحور، واتسعت الأنشطة الثقافية والحضارية، التي تعمل على إتقان المتعلم للفنون اللغوية، ومهاراتها الأساسية، ويهدف تعليم اللغة من البداية، إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة العربية، وهي الاستماع والحديث، والقراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف هذه المرحلة، بحيث يصل التلميذ في نهايتها إلى مستوًى لغوي، يمكنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا، عن طريق الاستماع الجيد، والنطق الجيد، والقراءة الجيدة الواعية، والكتابة السليمة، الأمر الذي يساعده على أن ينهض بالعمل، الذي يختاره وعلى أن يواصل الدراسة.

من هنا يجب أن ندرك أن اللغة العربية، ليست مادة دراسية فحسب، لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، وإذا استطعنا أن نتصور شيئًا من ظواهر العزلة والانفصال، بين بعض المواد الدراسية، فلا يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية، أو بين فنون اللغة نفسها، إن هذا المفهوم يؤكد

على النظرة التكاملية للأنشطة العقلية، والانفعالية، والحركية، التي لا يمكن فصلها عن بعضها بعضًا.

فعندما يتكلم الإنسان لغة ما، فإن ذلك يعد نشاطًا عقليًّا وانفعاليًّا؛ لأن الإنسان يفكر فيما يقول ويضمنه أحاسيسه وانفعالاته، وعلى هذا لا تفصل التربية الرشيدة في تعليم اللغة العربية، بين عقل التلميذ وجسمه وقلبه، إن تعليم اللغة العربية ليس غاية في ذاته، وإنما هو وسيلة؛ لتحقيق غاية، وإنما تتمثل في تعديل سلوك التلاميذ اللغوي، من خلال تفاعلهم مع الخبرات، والأنشطة اللغوية، التي يحتويها المنهج.

أسس بناء منهج اللغة العربية:

يقوم منهج تعليم اللغة العربية على مجموعة من الأسس، من أهمها ما يلي:

يجب أن يراعي هذا المنهج التصور الإسلامي، للكون، والإنسان والحياة، ومع ذلك ينبغي الاهتمام ببيان مركز الإنسان في هذا الكون، ووظيفته في الحياة، ويجب أن يراعى في بناء تام مع الاهتمام ببيان مركز الإنسان في الكون، ووظيفته في الحياة.

يجب أن يراعى في بنائه أيضًا طبيعة التلميذ، في كل مرحلة، ومتطلبات نموه العقلي، والنفسي، والجسمي، والاجتماعي، وكيف تسهم اللغة في عملية التنمية الشاملة المتكاملة لشخصية المتعلم، وتكوين سمات الإنسان الصالح فيه، من رسوخ في العقيدة، وإيجابية في التفكير، ومهارات في العمل، والإنتاج وشمول في النظر إلى الكون والحياة، ومرونة من أجل التغير للأفضل، واستعدادًا لمواصلة التعلم واستمراره.

يجب أن يراعي هذا المنهج أيضًا منطق مادة اللغة العربية، وخصائصها التي لا بد من أخذها في الاعتبار في عملية التعلم، ووظائفها التي لا بد من العمل على تحقيقها، ومراعاة طبيعة المادة تقتضي طبيعة المادة اللغوي، فالموقف اللغوي إما أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا فأركان الاتصال اللغوي هي: الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة.

وطبقًا لطبيعة عملية الاتصال اللغوي هذه، فإن أهم ما يجب مراعاته هنا هو النظر إلى اللغة العربية، شأنها في ذلك شأن أية لغة أخرى، على أنها تتكون من فنون أربعة: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وأن هذه الفنون يجب أن تتكامل في عملية التدريس؛ لأن هناك تأثير وتأثر بينهما، وانطلاقًا من نظرة التكامل هذه، يعتبر الأدب والنصوص لونًا خاصًّا من ألوان القراءة، كما يجب أن يعتمد التعبير بنوعية: الشفوي والتحريري على الموضوعات، والمواد التي درست في القراءات، ومراعاة طبيعة المادة تقضي أيضًا وجوب تدريس الاستماع والتحدث، وتدريب المتعلم عليها قبل القراءة والكتابة، فالتركيز يجب أن يقع على العمل الشفهي في الفترة التي يبدأ فيها الطفل تعلم اللغة، فالحصيلة الشفوية التي يدرب عليها الطالب، تكون عونًا في كل من القراءة والكتابة.

تقسيم اللغة إلى فروع: يتبين للدارس لمنهج اللغة العربية في مدارسنا، أنه مقسم إلى فروع هي: القراءة، والأدب، والتعبير، والنحو، والإملاء، والخط.

ووجهة نظرنا في هذا التقسيم للغة تقسيم جائر، لا يراعي وحدة اللغة، فاللغة كالكائن الحي الكامل المتكامل، ونحن إذا نظرنا للغة وجدنا أنها فنونًا أربعة: استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة، فالطفل يولد ويستمع، وبمضي الزمن عن طريق الاستماع يتكلم، وهو يستعين في قراءاته، وفهمه لما يقرأ، بما استمع إليه،

وما تحدث به، وكل هذا يعنيه على الكتابة الصحيحة، فالاستماع هو الفن اللغوي الأساسي، الذي يجب التدريب عليه من البداية، والكلام هو التعبير الشفهي.

والقراءة تتضمن الأدب شعره ونثره للأطفال والكبار، والكتابة تتضمن التعبير التحريري والخط والإملاء، أما النحو فهو القاسم المشترك الأعظم بين كل هذه الفنون، وكذلك ينبغي الربط بين اللغة العربية، وبين المواد الدراسية المختلفة في الحساب، وفي العلوم، وفي الدراسات الاجتماعية، وفي الرسم والأشغال، والأعمال اليدوية، ونرى في النهاية إن أفضل أسلوب لعلاج الوضع القائم الآن، هو تدريس اللغة على أنها فروع، وأن نأخذ بأسلوب تدريس اللغة، كفنون يرتبط كل منها بالآخر، ويؤثر فيه ويتأثر به، أي: أننا ندرس اللغة على أنها استماع، وكلام وتحدث وقراءة وكتابة، وقد يكون هذا طريقًا موصلًا إلى تدريس اللغة بطريقة الوحدة.

معلم اللغة العربية صفاته وأدواره

عناصر الدرس

مهام مهنية للمعلم في الفصل

معلم اللغة العربية ؛ صفاته وأدواره :

لا يزال المعلم هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي ، وهو المُهَيمِنُ على مناخ الفَصل الدراسي وما يحدث بداخله ، وهو المحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم ، عن طريق أساليب التدريس المتنوعة ، ويَنْحَصِرُ اهْتِمَامُ المُدَرّس التقليدي في تحقيق أهدافه التي تدور في معظمها حول تلقين المعلومات. أما التّلميذ فهو أداة سلبية عليه أن يأخذ ، ويتقبل ما يعطى له ، دون مناقشة ويُغفل تمامًا دوره كأحد المتغيرات الأساسية في الموقف التعليمي ؛ لقد آن الأوان لتغيير النّظرة التقليدية للمُعلم حيث تغيرت نظريات علوم الإدارة والتنظيم ، وجاءت نظريات جديدة كانت رد فعل لإغفال العنصر البشري ، والعلاقات الإنسانية في العملية الإدارية. واهتمت بالعامل الإنساني وباتجاهات العاملين ، وبما يعتنقونه من آراء ومبادئ ، وبما بينهم من فروق فردية ، وما يجمعهم من علاقات اجتماعية.

وأصبح العاملون في المؤسسة يشاركون مشاركة فعلية في اتخاذ القرارات ؛ حيث يوفقون بين أهدافهم الشخصية وأهداف المؤسسة ، وزاد الاهتمام بالعلاقات البشرية ؛ بحيث تمركزت الإدارة حولها ، ويطلق على هذا النوع من أساليب الإدارة إدارة العلاقات. إنّ المُعَلّم عَليه أن يُراعي طَبيعة المادة الدراسية ، وطَبيعة المُتَعَلّم ، وأن يراعي نظريات الإدارة الحديثة والتربية الحديثة ، من حيثُ زِيادة الاهتمام بدور التلميذ ، ومُشاركته الإيجابية في العملية التعليمية ، وانتشار دراسات الفروق الفردية ، والميول والاتجاهات والقدرات ، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يُناسبهم ، وما يَرغبون فيه من موضوعات ؛ مُستعينين بالمُدَرّس كموجه ومرشد ، وزِيادَةً في التسامح والبهجة والحرية مع التلاميذ.

ثم مراعاة التعليم الفردي الإرشادي، والمجموعات الصغيرة، والتوظيف المناسب للوسائل التعليمية، والتقويم المبدئي والبنائي والنهائي، في ضوء المفهوم الشامل والمتكامل لتربية المتعلم، وتبنِّي ما يعرف حاليًا بالنظرية الحديثة للإدارة والتنظيم؛ حيث يتم الاهتمام بأهداف المدرسة وتحقيقها، وفي نفس الوقت لا يغفل الجانب البشري، والعلاقات الإنسانية داخل الفصل الدراسي. على ضوء ما سبق وفي إطار ثورة أساسها التكنولوجيا، والنظرة العلمية أصبح ينظر إلى المدرس على أنه مدير للعملية التعليمية، يُوَفِّق فيها بين العلاقة الإنسانية، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وزاد الاهتمام بدراسة نوع القَرارات التي يَتحَتّم على المُدَرِّس اتخاذُها بشأن مراحل عملية التدريس وجوانبها المختلفة.

مهام مهنية للمعلم في الفصل:

ومن هذا المنطلق لمفهوم المعلم الجديد، يُمكن تحديد بعض المهام التي سيقوم بها في عملية التدريس، بحسب مكوناتها كما يلي: إعداد مَصْفُوفة من الأسئلة في كل درس تَدُور حول طرق تقديم المادة الدراسية للتلاميذ، وتصميم الأنشطة التعليمية في الفصل. توفير جو من الدافعية والتشويق، وتوفير الوسائل التي يستخدمها لحث تلاميذه على الاشتراك التلقائي في الأنشطة التعليمية، ولخَلْقِ رُوح الولاء والانتماء للوطن والدين، ضَبط الفَصل وامتلاك انتباه التلاميذ لما يُدَرّس، وحِفْظ النِّظام في الفصل، مع خَلْقِ مَنَاخٍ مُريح ومُشَجِّعٍ على التعلم. الخروج بالعملية التعليمية خارج إطار حجرة الدراسة؛ فصل بلا جدران، كاستغلال إمكانيات البيئة من حدائق ومكتبات، ومصانع ومساجد ومؤسسات في البيئة المحلية، واستخدام التدريس في جماعات صغيرة، في مواضيع مختلفة، أو

قيام مجموعة من المدرسين بالتدريس لفصل واحد، أو تغيير أماكن جلوس التلاميذ الثابتة، وكذلك استعماله الوسائل التعليمية المناسبة في التدريس.

تحليل المَهَارات التّدريسية المتطلبة؛ لكي يَتّخِذَ قَرارات بِشَأنِها. إن عليه أن يقدر ويحدد وبوضوح الأهداف المطلوب تحقيقها، ثم عليه أن يتعرف الاحتمالات والأساليب والمسارات المُختلفة التي قد توصله لتحقيق الأهداف، وأن يُفاضل بين هذه الاحتمالات، ويَختار ما يراه أصلحها؛ ليصل إلى تقرير ماذا يُدَرّس، وعليه أن يقرر متى يدرس كل موضوع، وعليه أن يقرر كيف يقوم بتدريس هذا الموضوع، وعليه أن يقرر أين يدرس هذا الموضوع.

إن عليه أن يعرف الإجابة عما سبق من أسئلة، ويتخذ بشأنها القرارات المناسبة، واتخاذ هذه القرارات يتطلب بالضرورة قدرة خلاقة، وتفكيرًا ابتكاريًّا؛ لأن الأنشطة التي يتعامل معها في هذه الخطوة أنشطة متشعبة، وغيرُ مُحددة المعالم، لذلك نشير إلى أهمية تدريب المعلم على التخطيط السليم، الذي أصبح ضرورة حتمية في التعليم الحديث:

تَشكيل هادفٍ ومُنظم لبيئة تعليمية يراها مناسبة، لما يُريد تحقيقه من أهداف، وكذلك توزيع المسئوليات والواجبات على المشتركين في العملية التعليمية، وهم التلاميذ أنفسهم.

إن عملية التنظيم أو ترتيب الموارد المتاحة لا تعتبر هدفًا في حد ذاتها، ولكنها وسيلة لبلوغ الأهداف دون اللجوء إلى الأوامر؛ فهي تمكن التلاميذ من العمل في ضوء أهداف واضحة لهم، وفي إطار مسئوليات موزعة يَشعر كل فرد فيها بدوره وأهميته، مِمّا يُشَجّعهم على العمل الجماعي والتعاوني في سبيل التعليم، وقُدرة المعلم على التنظيم تتطلب فهمًا وتقديرًا للإنسان والعلاقات الإنسانية،

وتستوجب توازنًا بين العمل والراحة، وبين الجد والترفيه، وبين المسئوليات والواجبات بهدف تحقيق الأهداف في كل حصة من الحصص على حدة.

دفع حماسة التلاميذ وتَشجيعهم على إنجاز العمل الموزع، وتوجيه التلاميذ ودفعهم للعمل التلقائي الإيجابي، ومُراقبتهم والإشراف عليهم حتى يحققوا الأهداف المتفق عليها، وهذا كله يتطلب عملًا وجهدًا ومثابرة فائقة من المدرس، والهدف الأساسي من عملية القيادة والتوجيه هذه دفع التلاميذ لتحمل مسئولية تعلمهم، وقبولهم لهذه المسئولية الضخمة، وعن طريق القيادة الرشيدة، والتوجيه السليم يستطيع المعلم تحقيق التفوق والنبوغ بين التلاميذ، وتهيئة المسار المناسب لكل منهم حسب قدراته وميوله. والقرارات المتعلقة بالقيادة والتوجيه تتطلب أيضًا قدرة على التفكير الابتكاري، وحُسن تصرف والتّسامح، والحُبّ واللّباقة، وتعتمد على جاذبية المُعلم وشخصيته إلى حد كبير، مما يحتاج منا إلى ورش عمل لتدريب المعلم على مهارات القيادة والتوجيه.

امتلاك مهارات ضبط الفَصل الدراسي؛ ليُقَرّر ما إذا كانت قيادته لتلاميذه وتوجيههم سيؤديان فعلًا لتحقيق الأهداف المنشودة أم لا، والضبط يعمل على التحكم في الأحداث للتمشي مع التخطيط الموضوع، ومع أنّ التخطيط يسبق الضبط؛ فإنّ الخُطط المرسومة لا تتحقق بنفسها، فالتخطيط يُفيد المُدَرّس في التّعرف على الموارد المُتاحة، وأنسب الطُّرق للتصرف فيها.

الوظائف الأساسية للمعلم:

المعلم التقليدي هو الصيغة الغالبة في الأنظمة التعليمية، فهو غير مشارك في تخطيط المناهج الدراسية، وغير مُدرب على ممارسة النشاط المدرسي، وليست

لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات المتعلم ؛ هذا المعلم تحكمه أفكار ومعتقدات تحتاج إلى تطوير ، فهو محصور بين مثلث له ثلاثة أضلاع :

الأول : كثافة عالية داخل جدران الفصل الدراسي.

الثاني : كم هائل من المواد التعليمية.

الثالث : وقتٌ قصير هو زمن الحصة.

كذلك أصبح هذا المُعلم الذي يقف على خط الإنتاج ، غير قادر على اتخاذ القرار التربوي السليم ؛ فهو ملقن ومَعْنِيٌّ بإيصال المعلومات إلى المتعلمين من الكُتب المدرسية إلى عقل المُتعلم ؛ لتبسيطها أو شرحها وتكرارها لتأكيدها واستظهارها ، وذلك كله دُون أن يمتد نظره إلى أهداف أخرى.

إننا في حاجة إلى معلم جديد لمجتمع جديد ، ولأجيال جديدة لأبناء المستقبل ؛ ينمي لدى المتعلم صفات شخصية وأنماطًا سلوكية جديدة ، فيُصبح المُتعلم لديه ثقة في نفسه إلى حد كبير ، وفي قدرته على تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله ، وهو يشك في الاستنتاجات ولا يقبلها دون مناقشة.

وكذلك في صحة القوانين والنظريات والخطأ والصواب لديه أمر نسبي. وهو يمتلك الميل إلى التجديد والتغيير ، ويَبْتَعِدُ عن الأعمال الروتينية ، وهو مُثَابِرٌ لا يخضع بسهولة ، لديه عزيمة وتصميم على إيجاد حل لمشكلاته ، ولا يفرض سلطته على غيره ، ولا يخضع لسلطة أحد ؛ لديه القدرة على الميل إلى البحث والتفكير ، في أمورٍ يَصْعُب التنبؤ بنتائجها ، وهو يفضل الأهداف ذات المخاطرة المحسوبة ، على الأهداف المضمونة ، وهو يتأمل أفكاره ويتخيلها قبل أن يصدر حكمه فيها.
وتتطلب عملية تنمية شخصية التلميذ من المعلم أن يقوم بما يلي :

أن يفهم خلفية التلميذ وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويُساعده في تقديم تعليم مُتفرد مُستجيبٍ لظروف كل طفل. أن يتعرف قدرات التلاميذ ويقدر احتياجاتهم، ويُساعدهم في تنظيم وتصميم الخبرات التعليمية المناسبة لحالاتهم. أن يقوم بمسئوليات معينة تجاه عملية التكامل بين البيت والمدرسة، متعاونًا مع المشرف الاجتماعي والاختصاصي النفسي والطبيب المعالج، ويصبح المعلم فردًا في مجموعة عمل، هَدَفُه تحديد القُدرة الإنتاجية الحقيقية للمُتعلم وتنميتها. التدريس أيضًا لا يعتمد على مجرد معلومات أو بعض مهارات شخصية، لكنه علم له فنونه وطرقه الخاصة، والشخص الذي يعمل بالتدريس لا بد أن يتمكن من طرق التدريس والمهارات الفنية، التي يستطيع عن طريقها التفاعل الناجح وتفسير المعلومات، وغرس القيم وتعديل سلوك التلاميذ.

أدوار مُعلم اللغة العربية

يُمَثِّلُ معلم اللغة العربية ركيزة أساسية في العملية التربوية، وتوافر الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من معلمي اللغة العربية؛ يُبَشِّرُ بنجاح وفعالية النظام التّعليمي، ومِنْ ثَمّ ما يتوقعه المجتمع من تقديم نتيجة لتربية أبنائه لغويًّا، وتنورهم ثقافيًّا، بالصورة الصحيحة المنشودة، والاهتمام بمعلمي اللغة القومية، يتمثل فيما تأخذ به المجتمعات العصرية من تطوير وتجديد مستمر في برامج إعداده؛ بما يؤدي إلى رفع مستواه. ومن ثم ما يترتب على ذلك من أداء أفضل وفاعلية أعمق؛ لأنّ كافة الإصلاحات التعليمية رهنٌ بإصْلاح نَوعية وشخصية العاملين بمهنة التعليم، كما أن حسن إعداد معلمين للغة العربية يُعتبر في حد ذاته بمثابة استراتيجية، يمكن عن طريقها الحد من أزمة التلوث اللغوي على ألسنة وأقلام المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

فالنظم التعليمية يُمكن تحديثها، بأن يُعاد النَّظر جذريًّا في نظام إعداد المعلمين وتدريبهم، ونظرًا لحيوية و خطورة الدور الذي يضطلع به معلمو اللغة العربية حفاظًا على النظام اللغوي، وتطويرًا للثقافة العربية الإسلامية، وتعميقًا للانتماء القومي والإسلامي والعالمي، وتَواصلًا بين أبناء العالم العربي، ووصلًا بالتراث الفكري والإبداعي، الذي يمتد إلى ما يربو على خمسة عشر قرنًا من الزمان. نظرًا لكل ذلك فإنّ أي مجتمع لا يستطيع أن يهمل إعداد معلمين للغة العربية، أو أن يترك هذا الأمر للصدفة والعفوية.

والجدير بالذكر في هذا الْمقام أنّ لكل نظام تعليمي شخصيته المتفردة، فيما يتعلق بإعداد المعلمين، وأن خطط وبرامج إعداد المعلمين تتحدد في ضوء هذا الهدف، وفي إطار النظام التعليمي ككل، الذي يَعْكِسُ توجهات المجتمع وخصائصه، ونَمَطه الثقافي.

النظرة التقليدية في إعداد معلم اللغة العربية:

إنّ برامِجَ إعداد معلمي اللغة العربية في الكليات والأقسام المعنية بذلك، تَسْتَهدِفُ تنمية القدرات الفعلية للمعلم، وتزويده بكم هائل من التراث والمعارف اللغوية والأدبية والثقافية الإسلامية؛ بما يكفل للمعلم القدرة على نقل التراث، والمعارف والثقافة إلى تلاميذه. وتَفْتَرِضُ هَذه النّظرة التقليدية في إعداد المعلمين، أنّ الْمُتوَقّع من المعلم في المقام الأول: أنْ يَكون لديه دراية معرفية واسعة، وإتقانٌ لعمليات عقلية معينة، وهذه النّظرة لا تزال تلقى قبولًا واستحسانًا لدى الكثيرين، حيث يعتبر الجانب المعرفي بمثابة الفيصل في مدى صلاحية المعلم للتصدي لمهامه.

وعليه ؛ فإن معلم اللغة العربية وفقًا لهذه النظرة، لا يتضمن بالضرورة شيئًا يُذكر عن الجانب المهني والاجتماعي والثقافي العام، وهذه النظرة التقليدية في إعداد مُعلمي اللغة العربية، تَرَى المُعَلّم مُلقنًا للمعرفة، وناقلًا لها، ولذلك فهي لا تلتفت إلى تدريب المعلمين على المهارات التي تمكنهم من مواجهة الحاجات الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية للمتعلمين، وهم لا يرون ضرورة كذلك للعلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظري والتطبيقي، ضمن برنامج إعداد معلم اللغة العربية. يضاف إلى ذلك: أنّ هذه النظرة الضيقة في إعداد معلمي اللغة العربية تُهمل نموه الذاتي كشخص، أي: أنها لا تُعْنَى بتنمية شخصيته وقدراته وإمكانياته، بما يَـنْعَكِسُ على أدائه لعمله، واضطلاعه بمسئولياته، ناهيك عن تنمية قدرته الإبداعية، والمُتَمثّلة في تكوين علاقات جديدة، من أجل تغيير الواقع في ضوء وضع قادم ؛ أي: أن يتحرك من رؤية مستقبلية لا من رؤية ماضوية.

إن القضية الأساسية والجوهرية في إعداد معلمي اللغة العربية تتحدد في فحص المكونات الفعالة في إعداد هذا المعلم، والعمل على التأكد من توافرها في أوعية إعداده ؛ بحيث يُكْسِبُه برنامج الإعداد القدرات والمهارات والاتجاهات، التي تُمَكّنه من أن يكون كفئا في عمله، منتميًا لمهنته، راضيًا عنها، راغبًا في تطوير ذاته، وتنمية شخصيته. بيد أن هناك أمورًا تحتاج إلى مراجعة منها: أن المواد التخصصية التي تقدم له كمًّا هائلًا من التراث، يتمثل في علوم لغوية وأدبية وإسلامية، نراه يحفظها ويستظهرها دون تمحيص أو تنقية ؛ لأنّ الفكرة المحورية فيها هي القدسية، إنّ اللغة العربية الأكاديمية هي السمة السائدة والغالبة، على البرنامج التخصصي، الذي يُقَدّم لإعداد هذا المُعلم، على حين أن اللغة العربية المدرسية شيء لا تعرفه تلك البرامج التخصصية.

إنّ هناك علومًا لغوية لا يَدْرُسُها الطّالِبُ المُعلم أثناء إعداده، ولكنه يقوم بتدريسها لطلابه بعد تخرجه، من أهمها: التعبير، والقراءة، وقواعد الإملاء، وتطبيقاتها، والخط العربي، والنحو المدرسي، وقرارات مجمع اللغة العربية. إن المساحة الزمنية التي يستغرقها البرنامج التخصصي تتفاوت بين كليات إعداد معلم اللغة العربية، وهي برامج عن تاريخ اللغة العربية، لا عن اللغة العربية نفسها. كما أنها تُعلم عن اللغة العربية ولا تعلم اللغة العربية، ناهيك عن تقديمها مشوهة ومنقولة ومبتسرة، ومنفصلة على شكل مذكرات رديئة شكلًا ومضمونًا، إنّ المواد التربوية والنفسية يتكرر الكثير من محتواها في المقررات المختلفة، وإن كانت تتخذ عناوين مختلفة، مثل: مقررات المناهج وعلم النفس التعليمي، والصحة النفسية، وأصول التربية، والتربية المقارنة.

إن مادة طرق التدريس التي تشكل العمود الفقري في البرنامج المهني لإعداد معلم اللغة العربية؛ تُغْرِقُ في التنظير، ولا تسهم كثيرًا في تكوين مهارات التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية. إنّ التربية العملية وهي المجال التطبيقي لما يدرسه الطالب المعلم، من مواد تخصصية ومهنية وثقافية، تُمارس ممارسة شكلية؛ فالإشراف عليها من موجهي التربية والتعليم، مُعْظَمهم لا دراية له بالحديث من العلوم التربوية والنفسية، وليس لدى هؤلاء المشرفين مَعايير موضوعية، وعدد الساعات التي يُمارسها معلمو اللغة العربية أثناء إعداده في أربع سنوات لا تَتَعدى الشهرين، بواقع يوم واحد كل أسبوع في الفرقتين الثالثة والرابعة، ومدة متصلة في نهاية العام الدراسي تصل إلى عشرة أيام في الفرقة الثالثة، ومثلها في الفرقة الرابعة. ناهيك عن ازدحام المدارس، وفرص التدريب نادرة في هذه الأوقات.

بدائل جديدة لتحسين الوضع القائم:

الإطار الجديد لإعداد معلم اللغة العربية يقوم على فلسفة جديدة في إعداد المعلمين، وتبنى على أساس مكونات فعالة، باعتبار أنّ إعداد المعلم في جوهره بيئة تعليمية ومناخ تربوي عام، تتحول فيه قاعات الدراسة الجامعية إلى مزارع لفكر بشري موجه، ونحو غاية محددة تنشد اكتساب المعلم المهارات وكفايات تدريسية تُمَثّل خيوطًا متنوعة لنسيج واحد، هو مُعَلّم اللغة العربية.

وأهم معالم الإطار الجديد لإعداد معلمي اللغة العربية ما يلي:

المعلم الأول: الإطار التّخصصي:

أن يكون الوعاء التخصصي كيفًا وكمًّا هو أساس النظرة الحديثة في إعداد مُعلم اللغة العربية، بحيثُ تُقَدّم له العلوم اللغوية والأدبية والإسلامية، التي تجمع بين الوظيفي من التراث والمعاصر، والتي تعنى بالخطوط العامة أكثر ما تعنى بالخلافات والتفصيلات، والتي تعنى بتعليم اللغة العربية لا بالتعليم عن اللغة العربية، أن يمتد الإعداد التّخصصي طيلة سنوات الدراسة الجامعية لمدة لا تقل عن أربع سنوات، تُرَكّز على الإنتاج اللغوي، والمُمارسة اللغوية التطبيقية الشفهية والكتابية. أن يتضمن الإعداد التخصصي اللغة العربية المدرسية، لا الأكاديمية فقط، بحيث يتدرب لغويًّا على المقررات المدرسية للتعليم الإعدادي والثانوي، والتي يقوم بتدريسها.

المعلم الثاني: إطار الشخصية:

أن تَتِمّ العناية بشخصيات معلمي اللغة العربية، أثناء إعدادهم كما تبدو العناية بكفاءتهم، وهذا الإعداد يتجه إلى إنتاج معلمين مبدعين؛ قادِرين على مواجهة

المتطلبات، والفُرص التي تُهيئها أعمالهم اليومية، وهذا معناه: أنْ يَتِمّ التّركيز على المعلم من حيث هو في مرحلة إعداده، وأن تَذْهَب أبعد من مَجرد إنتاج المدارس الكفء ناقل المعرفة، ومعلم المهارات. ومن هنا: فإنّ التأكيد في برامج إعداد معلمي اللغة العربية يكون على نمط شخصيته، ونظرته وأساليب تفكيره، وانفعالاته واهتماماته وأحكامه؛ هذا فضلًا عن طاقاته ومدى حيويته، وروح دُعابته، أي: أنّ الدور الأساسي في إعداد المعلم، يُركّز على تنمية شخصية المعلم.

المَعلم الثالث: الإطار الثقافي:

ويُمكن أن نضيف إلى هذه الأبعاد في إعداد معلمي اللغة العربية بعدًا آخر، يتمثل في تسليح معلمي المستقبل بعلوم المستقبل، وقضايا المجتمع القومي والدولي، أي: أنّ مُعَلّم اللغة العربية يجبُ الاهتمام في إعداده بغرس المعارف والمهارات والاتجاهات الأساسية ذات الصلة بتخصصه، وتعلم المعارف والمهارات والاتجاهات المُتعلقة بالثقافة الإسلامية فلسفة وحضارة وتاريخًا وشريعة.

المَعلم الرابع: الممارسة العملية:

إنّ معلم اللغة العربية منتج للغة وممارس لها، فيَجِبُ أنْ يُزَوّد بخبرات ميدانية، من خلال الممارسة ومعايشة المتعلمين في المدارس، وهذه المعايشة تقتضي التأكيد على التربية العملية بواسطة توجيه وإرشاد أساتذة، ومعلمين من ذوي الخبرة، واتخاذ الواقع المحور الأساسي لعملية إعداد المعلم. ومن ثم جعل التربية العملية المُنطلق الرئيسي، لبناء برنامج إعداد معلمي اللغة العربية من حيث قيامها على ملاحظة ودراسة وتحليل ممارسات وسلوك التلاميذ، ومناهج الدراسة وأساليب

التعليم والتقويم، وبحيث يتسع مدى تدريب الطالب المعلم، ويتنوع هذا المدى لِيَشْمَل فصلًا دراسيًّا كل عام، بدءًا من الفرقة الثالثة للتعليم الجامعي وحتى الفرقة الرابعة.

إعداد معلم القرن الحادي والعشرين

إن القرن الحادي والعشرين وما يحمله من إبداعات جديدة، وانطلاقات تكنولوجية متنوعة، بحيث أصبح عصر السموات المفتوحة وعصر التكنولوجيا بحيث أصبح العالم قرية صغيرة، هذه الأمور تفرض على المعلم أن يتغير دوره؛ خاصة معلم اللغة العربية. وتبدو أهمية المعلم في تنمية قوى البحث والإبداع، كما تبدو أهمية الدور المحوري لمعلم اللغة القومية في تشكيل المتعلم المبدع، ويبقى التساؤل عن كيفية ترجمة هذه الاقتناعات في كليات إعداد معلمي اللغة العربية، عَلّها تُغَيّر واقع هذه الكليات في الاتجاه الإبداعي المنشود، وبداية يمكن عرض مجموعة من المنطلقات، التي تشكل مدخلًا لمسار جديد، يتم في إطاره تقديم رؤية جديدة لإعداد معلمي اللغة العربية. وأهم تلك المنطلقات هي:

أولًا: ثقافة الإبداع أحد المصادر لاشتقاق الأهداف.

ثانيًا: النّظْرَةُ التنويرية في التعامل مع التراث.

ثالثًا: الانفتاح على الثقافات غير العربية.

رابعًا: التّعامل مع اللغة العربية كثقافة.

خامسًا: التناغم بين المتخصصين في اللغة العربية والتربية.

سادسًا: ترشيد التدريب الميداني.

أولًا: ثقافة الإبداع أحد المصادر لاشتقاق الأهداف:

السيادة الحالية في تكوين معلمي اللغة العربية هي لثقافة الذاكرة، على حساب ثقافة الإبداع، وتتمثل أهداف تكوين معلمي اللغة العربية المبدع بداية في تَغيير الأهداف الأكاديمية الثقافية المهنية؛ لتتناغم مع مفهوم الإبداع الفكري، باعتباره قُدرة العقل على تكوين علاقات جديدة، تُحدث تغييرًا في الواقع.

وهذه العلاقات الجديدة ليس في الإمكان تكوينها من غير عقل ناقد لعلاقات قائمة، أي: أنّه من غير البحث عن الجديد ليس ثمة مبرر للنقد، ونقد العلاقات القائمة لا يتم إلا في إطار الثقافة، التي أفرزتها هذه العلاقات.

ثانيًا: النظرة التنويرية في التعامل مع التراث:

المناهج الحالية تقوم على أساس نظرية المعرفة، وحفظ التراث وترديده بعيدًا عن النظرة الصحيحة والموضوعية، وكم من خرافات نجدها في بعض كتب التراث، وبعض كتب القدامى؛ تدور حول المحور الكيفي، والعلم الكمي.

فهل يمكن أن ننتظر إبداعًا فكريًّا ونحن نجعل طلاب اللغة العربية يقدسون كتب التراث؟.

ولكي تتم عملية الإبداع وخلق معلم مبدع متخصص في اللغة العربية، لا بد من توافر الدِّيمقراطية، ولا بد من طرح قضايا التراث بحرية للنقاش، دون التقيد باتجاهات مُعينة؛ لا بد من توافر مناخ داخل كليات إعداد معلمي اللغة العربية تسوده العلاقات الإنسانية في مواقع التعليم، وفي مواقع البحث، بحيث لا يخشى أصحاب الأفكار المخالفة من طرح أفكارهم.

ثالثًا: الانفتاح على الثقافات غير العربية:

الثقافاتُ متعددة والتراث متعدد، وليس من حق تراث ما أن يزعم لنفسه أنه النموذج أو المعيار، ولا أدَلّ على ذلك من رغبة كل شعب في معرفة ثقافات الشعوب الأخرى، وفي التواصل والاتصال معها، وفهم ثقافة شعب يمكن أن يتم عن طريق التعرف على أدبه الذي يكشف عن أسلوب تفكيره وأسلوب حياته. وهذا التعرف ليس مسألة ميكانيكية، بل هو مسألة ديناميكية؛ أي: أنّ التّعرف يُفضي بالضرورة إلى الحوار، الذي من شأنه أنْ يُفضي إلى ما يُمكن أن نسميه التثاقف الذي يولد في ذاته أفكارًا مبدعة، مثل التثاقف الذي تم بين الثقافة اليونانية والثقافة الإسلامية في العصر العباسي، حيث تطورت اللغة العربية وتأسست الفلسفة الإسلامية، واتسمت بدقة اللفظ، والتسلسل المنطقي، وهما سمتان لازمتان للعملية الإبداعية.

ما نريده هنا هو التثاقف الذي يعنى بتدريس الأدب الأجنبي الأمريكي أو الإنجليزي أو الفرنسي أو الألماني، أو الياباني أو غير ذلك في أقسام اللغة العربية، بعيدًا عن الانفصال الشبكي الحادث، حيثُ تنغلق أقسام اللغة العربية على تدريس الأدب العربي، مع مراعاة القيم والآداب الإسلامية في تلك النصوص المَنقولة، والتي يتدرب عليها المتعلمون.

رابعًا: التعامل مع اللغة العربية كثقافة:

التعامل مع اللغة العربية كثقافة يعني: ألّا نكتفي في التعامل مع العنصر اللغوي من حيث هو وسيلة للتعرف على المكونات اللغوية، كما هو حادث الآن؛ بل نتجاوزه إلى عرضه من حيث هو وسيلة لتدريب عقل الطالب على فهم النص،

أي: على تأويله. والتأويل هنا يمكن أن يتم في إطار ثقافة اللغة العربية، وأيضًا في إطار ثقافة أجنبية غير عربية؛ حيث يتم تكوين علاقات جديدة بين ثقافتين أو أكثر. وهنا تبرز القدرة على تكوين علاقات جديدة، أي: القدرة على الإبداع، ومن هنا يجب أن نحرص على تدريس الترجمة في أقسام اللغة العربية، باعتبارها تسمح بالتثاقف، ويجب التأكيد هنا على أننا نرفض أن تكون الترجمة نقل ما يقال بلغة إلى لغة أخرى نقلًا حرفيًّا؛ فهذا تعريف لا يتفق مع مفهوم الإبداع.

إن ما يمكن أن يُؤخذ به عند تعريف الترجمة أنّها إعادة خلق النص نفسه، وهي تستلزم نوعًا من خيانة النص نفسه؛ لأن المترجم ينقل اللفظ من سياق ثقافته إلى سياق ثقافة أخرى، مع الاحتفاظ بمضمون الفكرة، وهذا يعني أن التعامل مع اللغة يتم في إطار ثقافتها، وليس في إطار قاموسها اللغوي.

خامسًا: التناغم بين المتخصصين في اللغة العربية والتربية:

التعاون في إطار الإبداع بين المتخصصين في التربية والمتخصصين في المادة العلمية، هو التغيير الذي ننشده في كليات تكوين المعلمين؛ فليست عملية تكوين معلمي اللغة العربية حكرًا على فئة دون أخرى، بل هو تعاون ومشاركة، من أجل تكوين تخصص مهني ثقافي يقوم على إشكالية مهمة، هي إشكالية ثقافة الذاكرة، وثقافة الإبداع. فهناك قول بأننا نحيا على ثقافة الذاكرة، ليس في الجانب الأكاديمي بل في طرق التدريس، وأنّ استخدام الوسائل التعليمية من شأنه أن يعوق التخيل والتصور، والتفكير المُجَرّد، كما أنّ سِيادَة المَناخ الثّقافي القائم على ثقافة الذاكرة، هي الآلية المِحورية في أقسام إعداد معلمي اللغة العربية. نحن في حاجة إلى تخفيض كمية المعلومات التي تقدم للطالب المعلم في كلية إعداد المعلمين التخصصي والمهني، وزيادة الجرعة الثقافية التنويرية؛ حتى يتسع الوقت

لتدريبه على المهارات العقلية العُليا، وحتى يتوافر الوقت لتنويع المواقف التعليمية، التي نُوَظّف فيها أكبر قدر من الثروة العقلية، بحيث نتيح الفرص أمام الطالب المعلم للبحث والحوار والتعلم الذاتي.

سادسًا: تَرشيد التدريب الميداني:

التربية العملية في إطار الإبداع الفكري، بوتقة لتحويل الجوانب النظرية إلى ممارسات عملية تتم في واقع المدرسة، وهذا الأمر يقتضي تقديم نماذج إبداعية لدروس لغوية، واستخدام التدريس المصغر باعتباره آلية من آليات التدريب الإبداعي؛ شريطة أن يتسع مَداه الزمني، وأن يعنى بتنمية مهارات الحوار والنقاش، والعصف الذهني، والندوات وورش العمل والتعلم الذاتي. ويُفضل في هذا المقام توافر آليات الحصول على التغذية الراجعة، وتعرف معوقات الإبداع، وتعديل مسارات التدريب الميداني على ضوء نتائج التغذية الراجعة.

استخدام الوسائل التعليمية في اللغة العربية

لا شَكّ أنّ الوسائل التعليمية لها دور مهم في تدريس أي لغة من اللغات، بل في تدريس أي مادة من المواد الدراسية المختلفة، والوسائل التّعليمية تتنوع حسب توظيفها وحسب نوعيتها؛ فهناك وسائل تعليمية تكنولوجية، نستخدمها ونوظفها من خلال توظيف التكنولوجيا المختلفة، من استخدام التليفزيون التعليمي، أو راديو تعليمي أو جهاز فوق العرض الرأسي، أو جهاز عرض الشرائح المعتمة. وكذلك هناك وسائل تعليمية تعتمد على خامات البيئة، من خلال الخامات المختلفة؛ على اختلاف أنواعها، وعلى اختلاف تَبَايُنِها وتباين طبيعتها، ما بينَ أشْيَاء من الطبيعة الصِّرفة كأوراق الشجر، أو أشياء من الطبيعة

تم تعديلها واستخدامها، أو مخلفات لبعض الأشياء التي نستخدمها في حياتنا، مثل بعض الأكياس التي نستغني عن استخدامها، أو بعض الأوراق التي قد استخدمناها أو الأوراق المقواة أو غيرها؛ فهذه الأشياء نوظفها في إبداع وسائل تعليمية مختلفة.

ويَتَوقَّفُ نجاح الوَسِيلَةِ عَلى عِدّة أمور، وذلك في استخدامها في مادة اللغة العربية، يتوقف ذلك على عدة أمور منها: استخدام الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب.

واستخدام الوسيلة التعليمية في العرض في مقدمة الدرس، أو في أثنائه، أو في خاتمته، وأن تكونَ الوَسِيلَةُ التعليمية مناسبة مع مستوى التلاميذ؛ من حيثُ العُمر العقلي، والعُمر الزماني.

وأن تكون الوسيلة التعليمية شائقة جذابة بالنسبة للمتعلمين.

هناك أمر مهم آخر وهو: أنّ المُعَلِّمَ لا بُدّ أن يَقُومَ بإبْدَاع هذه الوسيلة، وهذا الأمْرُ يفترض أن يقوم به المُعلِّمُ، وهو ليس شرطًا أساسيًّا؛ لأنّ المعلم عندما يقوم بإعداد الوسيلة التعليمية بنفسه.

فهو يكون لصيق الصلة بها، ويفهم جوانبها جيدًا، بدلًا من أن يَرْجِعَ إلى وسائل جاهزة تُمِدُّه بها جهات أخرى. هذه الجهات رُبما لا تراعي المبادئ التربوية في هذه الوسائل التعليمية، ولذا لا بد أن يكون المعلم مساهمًا في إبداع هذه الوسيلة، كذلك ينبغي أن يشترك المتعلمون في إبداع وإنتاج هذه الوسائل. وذلك لعدة أسباب:

أن هذا الأمر يثبت المعلومة في ذهن التلاميذ. أن التلاميذ يقومون بمحاولات متعددة ومختلفة، بحيث تتثبت المعلومة في أذهانهم.

كذلك فهذا الأمر يُنَمّي لدى الطلاب الإبداع والتفكير، ويُعَوّدهم على الإنتاج منذ صِغَرِ سِنّهم؛ حتى يتعودوا على هذا الأمر في حياتهم العملية، وكُلّما كانت الوسيلة مُرتبطة باللغة العربية، وبتوظيفها كان ذلك أجدى وأنفع.

تدريس القراءة

عناصر الدرس

العلَاقَةُ بينَ القِراءة وفُنون اللغة الأخرى

تدريس القراءة:

لكي يكون التلميذ قادرًا على إدراك الكَلمات والجمل والعبارات المطبوعة ؛ فإنّه لا بُدّ أن يَكُونَ قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل ، فالفهم في القراءة يَعْتَمِدُ على فهم القارئ لغة الكلام ، والتلميذ الحساس للتدابير والعلاقات بين الكلمات في اللغة المنطوقة ، يكون أكثر حساسية لنفس هذه الأشياء في اللغة المكتوبة ؛ فالاستماع إذن يساعد على توسيع ثروة التلميذ اللفظية. فمن خِلَال الاستماع يَتَعَلَّمُ التِّلميذ كثيرًا من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة ، إن الاستماع يحدث في كل الأوقات ؛ فالمُدَرّسون يوضحون شفاهيًّا معاني الكلمات ، وما يقوله الكتاب المدرسي ، والتلاميذ يستمعون إلى التلاميذ الآخرين وهم يقرءون قراءة جهرية ، أو يتحدثون عن موضوع معين في كتاب القراءة ، ويوضحون محتوياته ، ومن هذا كله وغيره تتضح العلاقة بين الاستماع والقراءة.

أما بالنِّسبة للعلاقة بين القراءة والكلام ؛ فإنّ التلاميذ يقرءون بسهولة أكثر الأشياء والموضوعات التي سبق لهم أن تحدثوا عنها ، وعلى هذا فالموضوعات التي تناقش في المدرسة يمكن تسجيلها ؛ لتُصبح موضوعاتٍ للقراءة لنَفْس التلميذ ، فمِن خِلَال حِوار التلاميذ ومناقشتهم داخل الفصل ، يتعرف المُدَرّس على اهتمامهم وميولهم ، ويبني على ذلك اختياره لكتب القراءة وموضوعاتها. إنّ التّلاميذ يَشْتَرِكُون معًا في قراءة الكتب والقصص المفضلة عندهم ، والعبارات المُحَبّبة لهم بصوت عال ، وبَعْضُهم قد يلجأ إلى تمثيل قصة بسيطة محببة ، وجدوها

في كتب القراءة. وقد تثير القصة المشوقة جدالًا ونقاشًا حول موضوعها وشخصياتها، فكم من النقاش دار بيننا ونحن طلبة في مرحلة الثانوية، حول بعض القصص التي كنا ندرسها.

والقراءة تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف، وتُثِيرُ لديهم الرغبة في الكتابة الموحية، فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات والجُمل والعبارات المُستخدمة في الكلام والكِتَابَةِ، وعلى هذا؛ فهي تُساعد التلاميذ في تكوين إحساسهم اللُّغوي، وتَذوقهم لمعاني الجمال وصوره، فيما يستمعون وفيما يقرءون ويَكْتُبون، والعِلَاقَةُ بين القراءة والكتابة قوية إلى حد بعيد، فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة والإحساس بها، وتزيد ألفة التلميذ بالكلمات، وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية. فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها، وعلامات الترقيم والهجاء كل هذه مهارات كتابية، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعلية القراءة. ومن جانب آخر؛ فإنّ التلاميذ عادة لا يكتبون كلمات وجملًا لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة، وخلال الكتابة قد يتعرف التلميذ على الهدف أو الفِكْرَة التِي يُريدُ تَوصِيلَها إلى القُرّاء، فالكتابة تُشَجّع التلاميذ على الفهم والتحليل، والنقد لما يقرءون.

طبيعة عملية القراءة:

كما أن اللغة المنطوقة قد مرت بمرحلتين، وهما:

المرحلة الأولى: مرحلة التعبير بالإشارة.

المرحلة الثانية: مرحلة التعبير بالرموز المنطوقة.

فكَذلك اللغة المكتوبة قد مرت بمرحلتين هما:

المرحلة الأولى: التّعْبِيرُ عن الأفكار بالصور التي تشبه في شكلها مدلول الأفكار، كما كانت الحال في اللغة المصرية القديمة، واللغة الصينية القديمة.

المرحلة الثانية: مرحلة التعبير عن الأفكار بالرموز الحرفية، وهي المتبعة الآن في أغلب لغات العالم، ولما كانت الرموز التي نستخدمها الآن توافقية، أي: أنّ أهْلَ كُلِّ لُغَةٍ قد اتفقوا على أن يكون لكل حرف ولكل لفظ صوت خاص به؛ فإنّ عملية القراءة أصبحت شاقة ومُتجددة الصُّعوبة؛ لأنّها تتطلب عملية مستمرة من بناء الروابط العقلية الجديدة بين الرموز ومعانيها ونُطقِها، وبين الرموز المستحدثة ونطقها ومعانيها وهكذا.

وقد دَلّت الأبحاث التي أجريت في مجال القراءة، على أن القراءة تمر بعدة مراحل وخطوات هي: عندما ينظر القارئ إلى الصفحة المكتوبة في ضوء كاف؛ فإنّ الضوء الساقط على الرموز المطبوعة، يَعْكِسُ صُورَةَ الرَّمْزِ على العَين، وعندئذ تَحْمِلُ أعصاب العين هذه الرسالة البصرية إلى منطقة الإبصار في المخ؛ فإذا ما أثار رسم الكلمة أو الجُملة، الذي وصل إلى منطقة الإبصار معناها المعروف للقارئ من قبل، أو ارْتَبَطَ الرَّسْمُ بالمَدْلُول فَهِمَ القارئ المعنى، وسَوفَ يَخْتَلِفُ القُرّاء في فهمهم للمعاني حسب ثقافاتهم وخبراتهم، ومدى فهمهم أو عدم فهمهم لأسلوب الكاتب وطبيعة تفكيره، وطبيعة المادة المقروءة نفسها.

وهناك في المخ ترتبط مراكز الإبصار بمراكز الكلام، ومن الأخيرة تصدر الأوامر بالتحرك حركة معينة للنطق، وذلك في حالة القراءة الجهرية، وقد يكون القارئ مبتدئًا أو سطحيًّا؛ فلا يُثِيرُ إدْرَاكُ الرُّموز لديه إلا المعاني الصريحة البسيطة المُحددة، وقد يكون القارئ ذا قدرة نقدية؛ فيُحَلّل ويُفسر ما يقرأ، ويتفهمه تفهمًا دقيقًا، ويَحْكُم عليه بأنه صحيح أو خاطئ، وبأنه غث أو سمين، وفق

معايير موضوعية؛ فإذا أفاد القارئ من المقروء، أو من بعضه فاستجاب له وتمثله، ضَمّه إلى خبراته، وسار جزءًا من معارفه وتجاربه العقلية.

مفهوم القراءة ومهاراتها

المَفهوم التّقليدي للقراءة:

لقد تَعلمنا أن التعريف الجيد هو ما كان جامعًا مانعًا، ولقد درجنا على تحديد مفهوم القراءة، اقتداءً بعلماء الغرب بأنها تَعَرُّف على الرموز المطبوعة، وفَهم لهذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع. وأرى أن تحديد مفهوم القراءة بأنه تعرف وفهم، لا يفي بكل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة، وذلك لعدة أسباب:

أولًا: أنّ التّعرف هو الترجمة العربية لكلمة "لوكلنو جيشن"، وفي اللغة العربية هو الإدراك بحاسة من الحواس الخمس: البصر، والسمع، واللمس، والشم، والتذوق. نقول: عَرَفَ الشّيءَ أي: أدْرَكَه بحاسة من حواسه كما جاء في (المعجم الوسيط) ومفهوم التعرف على هذا النحو مفهوم واسع وغير مُحَدّد؛ فهو يُسَاعِدُ على الخلط بين التعرف البصري على الرموز المَطْبُوعة الذي هو أُولى خطوات القراءة، وبين التعرف على الرموز البارزة عن طريق اللمس، كما يقرأ العميان على طريقة "برايل"، وبين التعرف السمعي الذي هو أولى خطوات عملية الاستماع. فكل هذه وسائل للتعرف، وإن كانت تتبع فنونًا مختلفة.

ثانيًا: لقد أدى الخَلط الذي سببه تعريف القراءة بأنه تعرف وفهم؛ إلى أنْ يُقَسّم بعض العُلماء القراءة إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: قراءة صامتة.

القسم الثاني: قراءة جهرية.

القسم الثالث: قراءة سمعية أو استماع.

وهم يُفسرون القراءة السمعية بأنها: قراءة المُعلم أو أحد التلاميذ وإنصات الباقين، وهذا تفسيرٌ غيرُ دَقيق، وغير مفهوم؛ لأنّه إذا كان المُدَرّس هو المُطالع؛ فهو إذن القارئ قراءة جهرية، ولا يعتبر التلاميذ قارئين، وليس إنصاتهم دليلًا على أن ما فهموه مطابق لما فهمه القارئ، وبالمثل إذا كان أحد التلاميذ هو المطالع فهو قارئ قراءة جهرية، وليس ما فهمه زملاؤه التلاميذ إلا نتيجة لاستماعهم. فالمفهوم إذن أنه حيثما يوجد قارئ جهري أو متكلم يوجد مستمع، فالمستمع مستمع وليس قارئًا على الجانب الآخر من عملية الاتصال اللغوي، وعلى هذا فنَحْنُ لا نَعْتَبِرُ الاستماع نوعًا من القراءة، وإنّما هو فنٌّ لغوي له مَفْهُومه وخواصه، ومهارته التي تَحْتَاجُ إلى تعليم وتدريب بطريقة خاصة، مختلفة كمًا وكيفًا عن طريق التعليم والتدريب على مهارات القراءة.

إن كلمة فهم وهي الترجمة العربية لكلمة Comprehension ذات مدلول ضيق عن احتواء كل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة؛ فالفهم في اللغة العربية هو حسن تصور لما سبق، وهو حسن تصور للمعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط. وهذا المعنى لا يتضمن كل مهارات القراءة، ولقد أدرك هذا كثير من العلماء ومنهم "بلو" في تصنيفه للأهداف المعرفية؛ حيث يضع الفهم في المستوى الثاني الأعلى من التذكر، في حين تعلوه المستويات الأخرى مثل التطبيق والتحليل والترتيب والتقويم. وعلى هذا؛ فالفَهْمُ لا يَتَضَمَّنُ كُلّ المَهَارات العُليا الضرورية للقارئ الجيد، مثل التحليل والتفسير والنقل والتقويم.

القراءة نظر واستبصار:

فماذا إذن يكون مفهوم القراءة المتطور النامي؟ إذا أردنا اختيار لفظتين عربيتين تدلان دلالة جامعة مانعة للمفهوم المتطور النامي لعملية القراءة؛ فإننا نرى أنّ القراءة نظر واستبصار، والإدراك البصري ما هو إلا بداية عملية القراءة على أنها نظر أي: رؤية الرموز المطبوعة بالعين، مع تَدَبُّرها والتفكير فيها.ويَخْرُج من مفهوم القراءة ما ليس منه، كالاستماع وقراءة العميان عن طريق اللمس، في هذا الجانب من عملية القراءة يدرك التلميذ الكلمة، ويحولها من رمز لا معنى له إلى كلمات ذات دلالة محددة، يستطيع إحضارها في ذهنه كُلّما ارتقى.

حركات العين:

حين يقرأ الطفل أو الراشد، فإن عينيه تتحركان على الصفحة في سلسلة من الحركات مع تثبيت لحظي في كل حركة، وتحدث القراءة من خلال هذه الوقفات، والعينان كثيرًا ما تتحركان حركة خلفية؛ لتُلْقِي نَظْرَةً ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الأولى.

ويُطلق على هذه الحركة الحركة الرجعية. استخدام السياق في التعرف على الكلمة وفهمها: يختلف الصغار عن الراشدين من حيث القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات، فالأطفال أقل قدرة في ذلك عن الراشدين.

ويرجع ذلك لعدم النضج وبطء الصغار في القراءة، مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي بكل جزء من أجزاء الكلمة، وتتأثر القراءة بعدة عمليات منها: التذكر، والاستبصار، والفهم، والتقويم. التذكر: فالذاكرة تؤدي دورًا مهمًا في مساعدة الفرد للتعرف على الكلمات، وينجح التلميذ في التعرف على الكلمة إذا كان قد

استخدمها في كلامه قبل ذلك، وتم تَعَرّفه عليها من خلال الصورة البصرية قبل ذلك.

الاستبصار:

القراءة ليست مجرد نظر أو رؤية للرموز المطبوعة بالعين، مع التفكر والتدبر؛ لكنها استبصار وفي المعجم أن: بصر بصرًا، أي: صار بصيرًا وصار ذا بصيرة، أي: أنه أصبح لديه رؤية فعلية، وإحساسًا بالكلمات وبالمعاني بين هذه الأشياء المختلفة، من هنا نرى أن الاستبصار يتسع لكل المعاني التالية: الفهم، إدراك العلاقات بين الجمل، والألفاظ، والفقرات، والأفكار، والموضوعات، والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور، واستقراء النتائج، وحسن التوقع، والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام. وبالتالي فعندما نقول: إن القراءة عملية نظر واستبصار؛ فهذا يتفق مع المفهوم النامي للقراءة، هذا يشتمل على المهارات الأساسية الآتية: الرؤية بالعين مع التفكر والتدبر، الفهم، إدراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة، القدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج، وصلة كل ذلك بالواقع الموضوعي، والخبرات الإنسانية السابقة. النَّقْدُ في ضوء معايير عملية وموضوعية، ثم التقويم.

عوَامل تطور مفهوم القراءة:

لقد أسهمت كثير من العوامل التي أثرت على تطور مفهوم القراءة، ومنها:

أولًا: الأبحاث والدراسات.

ثانيًا: التفجر المعرفي.

ثالثًا: الرغبة المتزايدة في ممارسة الحُرّية.

رابعًا: انتشار الحروب.

أنـــــــــواع القـــــــــراءة

تَنْقَسِمُ القراءة من حيث الأداء إلى:

أولًا: قراءة صامتة.

ثانيا: قراءة جهرية.

كما تنقسم من حيث الغرض من القراءة إلى: قراءة للدرس والبحث، وقراءة للاستماع، وقراءة لحل المشكلات.

القراءة الصامتة:

قُلنَا: إنّ القِرَاءَة نظرٌ واستبصار، وتشترك القراءة الصامتة مع القراءة الجهرية في هذا، وتنفرد الجهرية بالنطق، ونحن لو تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة، أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم كلها، أو بعضها؛ لوجدنا أن معظم قراءتنا صامتة.

وفي هذا النوع من القراءة يجد القارئ الحرف والحروف والكلمات المطبوعة أمامه، ويفهمها دون أن يجهر بنطقها، وعلى هذا النحو يقرأ التلميذ الموضوع في صمتٍ، ثُمّ يُعَاود التفكير فيه؛ ليتبين مدى ما فهمه منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموزًا مرئية، أي: أنّ القِراءة الصامتة مما يستبعد عنصر التصويت استبعادًا تامًّا، أي: إظهار الصوت جهريًّا.

أهداف تدريس القراءة الصامتة ومزاياها:

بَيّنت البُحوث التربوية والنفسية، أن القراءة الصامتة تحقق الأغراض التالية: زيادة سُرعة المُتعلم في القراءة مع إدراكه للمعاني المقروءة.العناية البالغة بالمعنى. أنها أسلوب للقراءة الطّبيعية التي يُمارسها الإنسان في مواقف الحياة المختلفة اليومية. زيادة قدرة التلميذ على القراءة والفَهم في دروس القراءة وغيرها من المواد، وهي تُساعده على تحليل ما يقرأ، والتّمعن فيه، وتنمي فيه الرغبة لحل المشكلات. زيادة حصيلة القارئ اللغوية؛ لأن القراءة الصامتة تُتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب، وعقد المقارنات بينها، والتّفْكِيرَ فيها، مِمّا يُنَمّي ثروته اللغوية، أنّها تَشْغَلُ تَلاميذ الفَصْلِ جَميعًا، وتعودهم الاعتماد على النفس في الفهم، كما تعودهم على حب الاطلاع، وفيها مُراعاة للفروق الفردية بينهم، إذ يستطيع كل فرد أن يقرأ وفق المعدل الذي يناسبه.

القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية هي التعرف على الرموز المطبوعة وفهمها، ونطقها بصوت مسموع مع الدقة والطلاقة وتجسيد المعنى، بالرغم من الأهمية الكبرى المُعطاة للقراءة الصامتة، وأهميتها في عالم اليوم إلّا أن الصِّغار يَحْتَاجُون أيضًا للقراءة الجهرية؛ فهم يستفيدون تربويًّا من قراءة الشعر والنثر والمسرحيات بصوت عال، كما أن القراءة الجهرية تؤدي إلى تذوقهم لموسيقى الأدب، وتحسن نطقهم وتعبيرهم.

والقراءة الجهرية تُيَسّر للمُعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في النطق، وبالتّالِي تُتِيحُ له فُرْصَة عِلَاجِهَا كَمَا أنّها تُساعده في اختبار قياس

الطلاقة، والدّقة في القراءة، لكن القراءة الجهرية بها كثير من لحظات الثبات والحركات الرجعية، كما أن وقفاتها أطول، ولهذا فإنّ القراءة الجهرية أيضًا أبطأ من القراءة الصامتة. والقراءة الجهرية تستدعي تفسير المقروء للمستمعين، بينما القراءة الصامتة تتم بين المرء ونفسه، والقِراءة الجهرية تتطلب المهارات الصوتية؛ من حسن الإلقاء وتنغيم الصوت، وتجسيد المعنى.

أهداف تدريس القراء الجهرية:

القراءة الجهرية تيسر للمعلم الكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق. أنها وسيلة المعلم أيضًا في اختبار قياس الطلاقة والدقة في النطق والإلقاء، أنّها تُسَاعِدُ التّلميذ في الربط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليومية والرموز المكتوبة، في القراءة الجهرية استخدام لحاستي السمع والبصر، بما يزيد من إمتاع التلاميذ بها، خاصة إذا كانت المادة المقروءة شعرًا أو نثرًا أو قصة أو حوارًا.

تقسيم القراءة على أساس غرض القارئ:

وتنقسم القراءة حسب غرض القارئ إلى أقسام كثيرة؛ من أهمها: قراءة للدرس والبحث، قراءة للاستماع، قراءة حل المشكلات.

أهداف تدريس القراءة:

من كل ما سبق يُمكن أن نستخلص أهم أهداف تدريس القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، تَتَمَثّل في تكوين العادات الأساسية في القراءة، مِثْلَ اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، وفهم الكلمة والجُملة والنصوص البسيطة، وبناء رصيد مناسب من المُفردات تُساعد على فهم القطع.

تنمية الرّغبة والشّوق إلى القراءة والاطلاع، سلامة النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها، التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها. أما في بقية الصفوف من الإعدادية والثانوية فهي تهدف إلى: توسيع خبرات التلاميذ وإغناؤه عن طريق القراءة الواسعة في المجالات المتعددة، وتنمية التربية الإسلامية والنزعة الجمالية لدى التلاميذ، وتكوين عادات القراءة للاستماع أو للدراسة والبحث أو لحل المشكلات.

طرائق تدريس القراءة للمبتدئين

يُمكن تقسيم تدريس القراءة إلى نوعين:

النوع الأول: طرائق تدريس القراءة للمبتدئين.

النوع الثاني: طريقة تدريس القراءة لغير المبتدئين:

أما بالنسبة للمبتدئين فهناك طريقتان أساسيتان:

الأولى: هي الطريقة التركيبية:

وهي تبدأ بتعليم الجزئيات كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها، أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها، أي أن هذه الطريقة تبدأ من أصغر وحدات ممكنة، وتنتقل إلى الوحدات الأكبر، ولما كانت الجزئيات لا معنى لها بذاتها؛ فإن هذه الطريقة لا تركز في البدء على المعنى.

ثانيًا: الطريقة التحليلية -أي: الجزئية-:

وهي تَبْدَأ بتَعْليم وحدات يُمكن تجزئتها إلى أجزاء أو عناصر أصغر؛ فإذا بدأت الطّريقة بالكلمة؛ فإنه يمكن رَدّها إلى حروف وأصوات، وعلى هذا يُمكن

وضعها موضع التحليل ، ولما كانت هذه الطريقة تبدأ بالكليات ، ثم بعد ذلك تحللها إلى أجزائها ؛ ثم تعيد تركيبها ، ولما كانت هذه الكلمات ذات معنى ؛ فإن هذه الطريقة تركز على المعنى منذ البداية.

فالطريقة التركيبية أي : الجزئية ، تندرج تحتها طريقتان :

الأولى : الطريقة الهجائية.

الثانية : الطريقة الصوتية.

أولًا : الطريقة الهجائية :

ويطلق عليها خطأ طريقة الأبجدية ، وهناك فرق بين الأبجدية والهجائية ، فالأبجدية تقوم على تعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها بالترتيب : أ ب ، ت ، ث ج. إلى آخره هذه هي الهجائية أما الأبجدية فترتيبها : أ ب ج د على طريقة أبجد هوز. فإذا تعلم الطفل حروف الهجاء بأسمائها وصورها ، بدأ في ضم حرفين منفصلين لتتألف منهما كلمة ؛ فالألف تضم إلى الميم لتكوين كلمة "أم" ، ثم ينتقل الطفل إلى ضم ثلاثة حروف منفصلة لتكوين كلمة مثل "وزن" مثلًا ، وهكذا يؤلف كلمات أطول فأطول ، ومن الكلمات تتكون جمل قصيرة فطويلة. وكان المعلم يعلم الأولاد طريقة نطق هذه الحروف مفتوحة ومكسورة ومضمومة ؛ فيُعلمها مثلًا الباء مع الفتح ثم مع الكسر ثم مع الضم ، فتصير بَ أو بِ أو بُ وهكذا.

ثانيًا : الطريقة الصوتية :

تبدأ هذه الطريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلًا من أسمائها ، بحيث ينطق بحروف الكلمة أولًا على انفراد ، مثل : الزاي الراء العين. ثم ينطق بالكلمة

موصولة الحروف دفعة واحدة، فتَصِيرُ زَرَع فبَعْدَ أن يتدرب الطفلُ على أصوات الحروف الهجائية ويُجيد نطقها مضبوطة فتحًا وضمًا وكسرًا يبدأ المعلم في تدريب الطفل على جمع صوتين في مقطع واحد، ثم ثلاثة أصوات وهكذا؛ حتى ينتهي إلى تأليف الكلمات من الأصوات ثم تأليف الجمل من الكلمات وهكذا.

تدريس القراءة لغير المبتدئين

تحضير الدّرس وخطوات السير فيه:

إنّ دَرْسَ القراءة لا يبدأ في حجرة الدراسة أمام التلاميذ، وإنما يكون قد بدأ قبل ذلك مع المدرس الجاد بيوم أو أكثر، قبل تنفيذ الدرس في حجرة الدراسة، تكون هناك مرحلة تخطيطية حيثُ يجلس المدرس مع نفسه يقرأ الدرس قراءة متأنية، ويُفكر فيه وفي كل جزئياته. وربما استشار في ذلك بعض المراجع، والمعاجم لتفسير ما غَمُضَ عليه من التراكيب والمعاني وغير ذلك.

تحضير الدرس:

وفي مرحلة التخطيط هذه يضع المدرس خطة الدرس بعد دراسته وفهمه، وخُطّة الدرس هي ما نعبر عنه عادة بعبارة تحضير الدرس في كراسة التحضير، وتحضير الدرس يجب أن يكون صورة واقعية لما سيقوم به المدرس بالفعل في الفصل الدراسي، ويَجبُ أنْ يَشْتَمِل تحضير الدرس على العناصر التالية:

أولًا: الأهداف:

تحت عنوان الأهداف يحدد المدرس الأهداف التي يتوقع تحقيقها في تلاميذه؛ نتيجة لتناوله لهذا الدرس معهم، وهنا لا بد من أن تكون هذه الأهداف واضحة

وواقعية وإجرائية، وفي متناول قدرات التلاميذ؛ كما يجب أن تكون مما يمكن ملاحظة مدى تحقيقه، ومما يمكن قياس مدى ما تحقق منه، وهذا هو معنى كونها إجرائية.

ثانيًا: المُحتوى:

تحت هذا العنوان يكتب المدرس ما يلي: الأفكار الرئيسية في الدرس. المشكلات المعنوية واللغوية والجمالية والنقدية الموجودة في الدرس. المبادئ والقيم التي يمكن الاستفادة منها في هذا الدرس.

وهنا يَجِبُ أن ننبه إلى أنّ المُحتوى الذي يكتب في كراسة التحضير، لا يعني نقل ما كتب في كتاب القراءة إلى كراسة التحضير؛ فإنّ هذا لا يجبُ أن يحدث على الإطلاق، وإنّما المَقْصُود هنا هو تحديد الأفكار المهمة، والمَشَاكِل الرئيسية، التي يتم من خلالها تناول تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها، وهذا يعني أن الأهداف التي حددها المدرس لنفسه في كراسة التحضير يجبُ أن تظل نصب عينيه عند التحضير للدرس، وعند تناوله له مع التلاميذ في حجرة الدراسة أيضًا.

ثالثًا: طريقة السير في الدرس:

تحتَ هذا العنوان يكتب المدرس الخطوات التي سوف يتبعها بالفعل في تناوله لهذا الدرس داخل حجرة الدراسة، وهذه الخطوات تتمثل في التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة التي يرجو الإجابة عنها، وبذلك تتحقق أهداف الدرس؛ القراءة الجهرية لأفكار الدرس فكرة فكرة، أو لفقراته فقرة فقرة؛ مع مناقشة المفردات الصعبة ثم القراءة الصامتة للدرس، ثم تحليل وتفسير ونقد تقويم الأفكار، ثم بعد ذلك التقويم.

ويهمنا في هذه الجزئية أن نقف قليلًا عند التقويم:

رابعًا: التقويم:

وتحت هذا العنوان يكتب المدرس مجموعة من الأسئلة، التي تكشف الإجابة عنها مدى ما تحقق من الأهداف السابقة، ويُلاحظ أن هذه الأسئلة ليس من الضروري أن تأتي في التنفيذ الفعلي للدرس داخل حجرة الدراسة في نهاية الدرس؛ فهذه الأسئلة يُمكن أن يسألها المُدرس للتلاميذ أثناء تناوله للدرس، ويُمكن أن يسألها التلاميذ أنفسهم، ويجيبون عنها بأنفسهم، أو يجيب عنها المدرس إذا عجز التلاميذ عن الإجابة عنها.

وقد يُخَصّصُ المُدَرّس تحت عنوان التقويم بعض الأسئلة التي سيجيب عنها الطلاب داخل حجرة الدراسة، وبعضها الآخر الذي سيجيبون عنها في دفاتر الواجبات المنزلية.

وسائل تنمية الميل إلى القراءة:

فالأسرة والمدرسة يمكن لهما أن يقوما بعملية تنمية للقراءة، من خلال بعض المواقف والوسائل، ومنها أن يكون اتجاه الوالدين نحو القراءة إيجابيًّا، أن تتوافر الكتب والمجلات المناسبة للطفل في كل مرحلة من مراحل حياته، أنْ يَكُون هناك مجال للحوار عن الكتب وعن القضايا، التي تُثيرها الكتب بين الأبوين.

وأن يشركا الأطفال في هذا الحوار. أن يكون هناك مجالٌ لقص القصص وحكاية النوادر، وتستطيع المدرسة أن توفر الظروف والفرص المناسبة التي تشجع الأطفال على القراءة، ومن بين هذه الظروف ما يأتي:

عمل مكتبة للفصل بحيث يحتوي على كتب ومجلات مناسبة. تخصيص حصص للقراءة الحرة، حيث يتاح للتلاميذ حرية كاملة في أن يتلقوا، وينتقوا الكتب التي يميلون إلى قراءتها. أن تُقام جماعاتٌ للقراءة بحيث يتنافس أعضاؤها على الفوز بجائزة القراءة. عَمَلُ مَعَارِضَ للكُتب داخل المدرسة، بِحَيثُ يستطيع التلميذ أن يجد الكتب التي يحب شراءها وقراءتها. عمل صحف مدرسية يعرض فيها التلاميذ بعض قراءاتهم، وإنتاجهم من القصص والحكايات، والنوادر والمواقف.

أيضًا من المهم أن يظهر المعلمون داخل المدرسة حب القراءة، والاهتمام بها، بل يُمكنهم أن يشاركوا مع الأولاد في تلك المسابقات، وأن يكون لهم دور فعال في هذا الأمر؛ بحيثُ يَشْعُر الأولاد والتلاميذ داخل المدرسة، بأهمية القراءة في البيت وفي المدرسة.

مهارات الكتابة؛ التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي

عناصر الدرس

موقعية التعبير بين فروع اللغة

التعبير ليس فرعًا لغويًّا معزولًا عن باقي فروع اللغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير، فهو متشابك مع القواعد النحوية والصرفية، متشابك مع الإملاء والخط، متشابك مع الأدب والنصوص النثرية والشعرية، متشابك مع البلاغة والبديع والبيان. ومعنى ذلك أن تقدم الطالب ونموه في أحد هذه الفروع اللغوية؛ هو بالتالي تقدم للطالب ونمو له في بعض مهارات التعبير الكتابي.

وهذا يعني أن التخطيط للبرنامج اللغوي في أية مرحلة تعليمية، أو صف دراسي لا بد أن يخطط كوحدة متكاملة، تراعي المستوى اللغوي للمهارات المخصصة لكل فرع لغوي، على المستويين الرأسي والأفقي معا، باعتبار التعبير هو المحصلة النهائية للدراسة اللغوية. والتعبير ليس مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب أن يتقنها الطالب، حتى يصبح متمكنا مما يريد أن يعبر عنه في يسر، بل إن للتعبير بعدا آخر غير هذا البعد اللغوي، وهو البعد المعرفي، وهذا البعد المعرفي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات، عن طريق القراءة المتنوعة الواعية.

وهذا البعد المعرفي يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها وطرافتها، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى الاهتمام بالقراءة لدى الطلاب، والربط بين ما يقرؤونه وما يتم التدريب عليه عند الكتابة، والربط بين تنوع الأفكار وعمقها وطرافتها وترتيبها، والتقدير الممنوح للطالب عقب الانتهاء من التعبير، وتبني مقولة أساسية واجبة عند تعليم التعبير وهي:

القراءة قبل البدء في الكتابة أو الحديث، الأمر الذي يدعو المدرسين إلى تحديد تعيينات قرائية للطالب قبل تكليفهم بالكتابة أو بالحديث، تفتك أذهانهم وتزودهم بما سيكتبون عنه.

ويصبح التحضير قبل التعبير -أي تحضير الطلاب قبل إعدادهم- للقراءة الموجهة، وإعدادهم بالقراءة الموجهة قبل تكليفهم الكتابة أو الحديث أمرا أساسيا، وضروريا في تدريس التعبير الكتابي والحديث الشفوي. وتحفيظ الطلاب القطع النثرية والمحاورات والأشعار في دروس الأدب، واستمالتهم إلى القراءة من الوسائل المفيدة التي تساعدهم على توسيع نطاق معرفتهم متن اللغة وقواعدها وتراكيبها الاصطلاحية، واستعمال الألفاظ في مواضعها الحقيقية.

أهداف تعلم التعبير وأنواعه

أهداف تعلم التعبير:

أ- هناك أهداف كثيرة ومتنوعة لتعليم التعبير بشكليه الشفهي والكتابي، وبنوعيه الوظيفي والإبداعي؛ من أهمها: أن يعتاد الطلاب الكتابة بالطريقة الصحيحة، وهذا التعود يساعد في تعليم متن اللغة وقواعدها، حيث يستخدم الطالب ألفاظا للدلالة على المعاني المتنوعة التي ترد أثناء الكتابة، وتزيد معرفة الطالب بمتن اللغة، ولأن الكتابة تستدعي أيضا سوغ الكلام في عبارات صحيحة، نراهم يمرنون على اتباع قواعد اللغة تدريجيا.

أن يتقن الطلاب الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث وتنوعها وتنسيقها، فالناس في عباراتهم المكتوبة أكثر تدقيقا منهم في عباراتهم الشفهية،

والطلاب بهذه الطريقة يتعلمون سلامة الذوق في اللغة. أن يتقن الطلاب الملاحظة السليمة عند وصف الأشياء والأحداث والمواقف في دقة وسرعة. أن يتربى عند الطلاب الاستقلال في الفكر، حيث يتركون لإعمال عقولهم دونما تقييد بأسئلة ملقاة عليهم، أو ألفاظ ومعانٍ يلتزمون بها حين الكتابة. أن ينتقي الألفاظ المناسبة للمعاني وكذا التراكيب والتعبيرات، ويتزود بها لأنه سيحتاج إليها في حياته اللغوية.

أن يتعود السرعة في التفكير والتعبير، وكيفية مواجهة المواقف الكتابية الطارئة والمواقف الشفهية المفاجئة. أن يعبر تعبيرا صحيحا عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره في أسلوب واضح راق رفيع ومؤثر، فيه التخيل والإبداع. أن يتقن الأعمال الكتابية المختلفة، التي يمارسها في حياته العلمية والفكرية داخل المدرسة وخارجها. أن يوسع ويعمق أفكاره ويتعود التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وتنظيمها في كل متكامل.

أنواع التعبير:

ب- اللغة أربعة فنون: الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، ويرتبط التعبير اللغوي بفني الحديث والكتابة، فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة، أو التعبير الشفهي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي، والتعبير الكتابي هو وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، بقطع النظر عن بعدي الزمان والمكان، وهذا التعبير نوعان: وظيفي وإبداعي، فالتعبير الوظيفي يحقق اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم. مثل: كتابة الرسائل ومحاضر الاجتماعات وملء الاستمارات وكتابة المذكرات والنشرات والتقارير.

والتعبير الإبداعي ينقل المشاعر والأحاسيس والخواطر النفسية إلى الآخرين، بأسلوب أدبي مشوق ومثير مثل: كتابة الشعر والتراجم والتمثيليات والقصص الأدبي.

وبرنامج التعبير الجيد لا بد أن يتضمن التعبير الشفهي، كما يتضمن التعبير الكتابي، ويتضمن اللونين الوظيفي والإبداعي معا؛ لأن مجالات الحياة والممارسات اللغوية تستغرق هذه الأنواع جميعا. ويختلف التعبير الوظيفي باختلاف مجالات العمل ونوعيات الأعمال، وتتنوع فرصه بتنوع المدارس، ففي المدرسة التجارية والفندقية يتسع التدريب الكتابي لمذكرات والتقارير والرسائل والبرقيات واللافتات والإعلانات، والإرشادات والتلخيص والتبويب والتعليق، وفي المدارس التجهيزية تتسع مجالات التعبير لتشمل إعداد المذكرات والسجلات، وإدارة المناقشات والندوات وصياغة الإرشادات والتعليمات.

أسس تعليم التعبير

هناك مجموعة من الأسس يجب أن يلتفت إليها المدرسون عند تدريس التعبير؛ وهي:

الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ:

فالمدرس لا بد أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الفكرة وتعبر عنها، ولا بد أن يشعر الطالب بذلك.

تعليم التعبير يتم في مواقف طبيعية؛ حتى تؤدي اللغة وظائفها، وهذه المواقف يتيحها المدرس لطلابه.

المواد الدراسية المختلفة مصادر معلومات يجب أن يستقي منها الطالب عند التعبير، كما أنها مليئة بفرص للتدريب على بعض مجالات التعبير الكتابي.

يتم تعليم التعبير في جو من الحرية وعدم التكلف، وعلى المدرس أن يحقق ذلك الانطلاق في التعبير فكرا ولغة.

تزويد الطلاب بمعايير ومستويات تستخدم عند الكتابة أمر ضروري؛ لتقدم الطلاب في كتاباتهم نحو أهداف محددة.

استثارة الدافع من قبل الطلاب نحو الكتابة:

وهناك وسائل متعددة لجذب الطلاب لهذا الأمر. الحديث الشفوي والمناقشة مع الطلاب لبعض جوانب الموضوع، بحيث يتم تحديد مجموعة من الأفكار الأساسية أو المقتطفات، التي يمكن توظيفها في الموضوع. تخطيط الموضوع وتقسيمه إلى مقدمة وعرض وخاتمة، بحيث يتزود الطلاب بمهارة كتابة المقدمة الجذابة المشوقة التي تجذب انتباه القارئ، كما يمكن الطلاب من سلامة العرض وتنظيم الأفكار وسلامة النقلات الفكرية واستخدام نظام الفقرات، كما يتعرف الطلاب كيفية إنهاء الموضوع، وكيفية كتابة الخاتمة الموجزة التي تتضمن المقترحات.

وتخطيط الموضوع يكون فيه المدرس مرشدا وموجها والطلاب هم المخططون، بحيث يستثير المدرس طلابه عن طريق استخدام الأسئلة الموجهة للطلاب، والتي تعنى بالدرجة الأولى بمكونات المجال الكتابي. اختيار الجمل والتعبيرات اللازمة لكل فكرة، بحيث تتصف بسلامة التركيب والموضوع والاكتمال، وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها. استخدام أدوات الترقيم، حيث إن هذه الأدوات عوض عن الموقف اللغوي المنطوق الحي، حيث يراعي المدرس مواضيع استخدام كل علامة من هذه العلامات، وبيان تأثير هذه العلامات على المعنى.

واجبـات المـدرس وواجبـات الطالـب

مهام المدرس كثيرة ومتنوعة، وتأثيره واضح في دروس التعبير، فعليه تجاه نفسه واجبات وتجاه طلابه واجبات؛ من أهمها: أن يلم ببعض المعارف والعلوم؛ حتى يتمكن من صحة الحكم على أفكار طلابه ومعلوماتهم التي يقدمونها في دروس التعبير. يغني خبراته المباشرة عن طريق الزيارات والرحلات ومشاهدة مظاهر الطبيعة.

لا يكلف الطلاب الكتابة في أمور يجهلونها بعيدة عن عالمهم، وأن تكون الأفكار المطروحة عليهم واضحة لا غامضة؛ لأن الفكر الواضح يؤدي إلى التعبير الواضح. يشرح المعلم دلالات الألفاظ ووظائفها في الجملة، ويتيح الفرصة لبناء الجمل الواضحة في دلالاتها.

أما واجبات الطالب نحو نفسه عند كتابة التعبير فهي: دقة ملاحظة الأشياء ووصفها كما هي، وبمنهجية سليمة. الاستناد إلى إحساس جيد وسليم، يساعده في انتقاء الكلمات والجملة والتعبير المناسب. الوضوح في التفكير بحيث يحدد الأفكار الرئيسة وينظمها قبل الكتابة. الدقة في مناقشة الأفكار والقضايا بعد عرضها. إتقان القواعد اللغوية الخاصة بالتركيب والصياغة والإملاء والخط. البعد عن السرد الجاف.

بل لا بد من استخدام الأفعال المعبرة والحوار والموازنات البسيطة. توظيف الاقتباسات توظيفا صحيحا، بحيث يمكن استخدامها في تأكيد فكرة أو نفيها أو مناقشتها. مراعاة الدقة في استخدام علامات الترقيم والهوامش والفقرات.

طرق تعليم التعبير، وتنمية مهاراته، والتدريب على مجالاته

طرق تعليم التعبير:

أ-ليست هناك طريقة واحدة يمكن الالتزام بها في تدريس التعبير، المهم أن تكون للمعلم فلسفته الخاصة، والتي يراعي فيها اعتبارات مهمة منها: حرية الكتابة لدى الطلاب، والفروق الفردية بينهم، وإثارة الرغبة في التعبير من خلال مواقف حيوية تمس أهدافهم، وتقديم المجالات التعبيرية ومهاراتها بحسب ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم. ويذكر قدري لطفي أن المدرس يستطيع أن يجد الفرصة المتنوعة والكثيرة، في النشاط اليومي للطلاب داخل المدرسة وخارجها، فالرحلات المدرسية تتطلب كتابة الخطابات للمصانع والمصالح والمتاحف، وغير ذلك من الأماكن التي يزورها الطلاب.

والنشاط الرياضي والحفلات المدرسية واجتماعات الآباء وتوزيع الجوائز تتطلب كتابة الإعلانات والدعوات والبطاقات. مجلات المدرسة ميدان للتعبير الكتابي عن الخبرات الشخصية والمشاهدات المختلفة، ورواية الوقائع العديدة وكتابة التهنئات، وحكاية القصص والفكاهات والاعتذارات، وتوجيه الشكر والنقد وتحليل الشخصيات ووصف المباريات.

وتنسيق حجرات الدراسة والمكتبة يتطلب الكتابة تحت الرسوم والصور واللافتات وغيرها، ومجالس الفصول يدعو تكوينها ونشاطها إلى تحرير الخطابات وتدوين محاضر الجلسات، كذلك إنشاء مكتبة الفصل يهيئ الفرصة لتلخيص القراءات المتنوعة. والأطفال بطبيعتهم يميلون إلى التعبير عن نشاطهم الذاتي وتجاربهم الشخصية، وعلى المعلم أن يتيح لهم الفرصة ليعبروا عن الأعمال التي

عملوها والأمور التي خبروها.والانطلاق في التعبير عن أحاسيس الأطفال الشخصية حافز قوي لتوضيح أفكارهم، وتشجيعهم على الكتابة.

ويجب أن يكون السير في تعليم التعبير الكتابي مدرجا، بحيث ينتقل الأطفال في خطوات تناسب مكانة الطلاب وقدراتهم وحاجاتهم. يبدأ المدرس بأن يملي عليهم جملا قصيرة ويحذف بعض أركانها أو مكملاتها، ويكلفهم كتابة الجمل تامة بعد الإتيان بالكلمات التي تصلح أن تقوم مقام الجزء المحذوف. ويحسن بالمدرس في المبدأ أن يقيدهم باختيار الكلمات المرادة من كلمات بعينها لهم. يملي المدرس على الأطفال جملا بسيطة، ويطالبهم بوصف بعض أجزائها بالأوصاف المناسبة، أو بإضافة قيد ظرفي أو جار ومجرور مما يناسب المقام.

يشرع المعلم بعد ذلك في تدريب الأطفال على ربط جمل بسيطة بعضها ببعض، بالروابط التي يستقيم بها المعنى بحروف جر أو عطف أو غيرها. يبدأ المدرس في تدريب الأطفال على التعبير الوصفي، بحيث يعد قبل الحصة أسئلة مرتبة يلقي منها ما يمكن الطلاب من المهارات المختلفة.

وما يمكن الإجابة عنه، وبحيث يكتب إجاباتهم على السبورة حتى ينتهي الموضوع، ثم يكلفهم الكتابة.

ينتقل المدرس بالأطفال إلى التعبير القصصي، فيبدأ باستخدام كتاب القراءة بإعادة العبارات منه بلغتهم، ثم إعادة فقرات بلغتهم، ثم ملخص قصة حفظوها أو قرءوها أو سمعوها.

النقلة التالية للأطفال هي التراسل أي كتابة الرسائل. وفيها يختار المدرس موضوع الرسالة ويعين المرسل إليه. يقسم الرسالة إلى أجزاء ثلاثة: المقدمة والموضوع والخاتمة، ويسأل الأطفال أسئلة خاصة بكل جزء. تنبيه الأطفال إلى الشكل

المصطلح عليه في غلاف الرسالة. يختار المعلم موضوعا آخر ومرسلا إليه آخر، حتى يستوفي أنواع الرسائل، ويراعى عند تعليم الرسائل ما يلي:

الوضوح بحيث يظهر المقصود من غير أقل خطأ في المعنى أو احتمال معنى آخر. التدقيق بشرط تجنب تكرار المعاني وطول العبارة فيما يمكن أن يعبر عنه بعبارة قصيرة. ترتيب المادة ترتيبا منطقيا بعبارات متواصلة، بشرط أن يكتب كل ما يختص بمسألة واحدة في فقرة على حدة.

سهولة العبارة لمنع كل ما يشم منه رائحة ادعاء بشرط تجنب العامية. العناية بالديباجة وعبارات الافتتاح والاختتام، وبصحة الهجاء وبجودة الخط وبنظافة العمل. ما كتب في الرسالة مكتوب بعبارات التلميذ حقيقة لا منقول من الكتب. عدم تحفيظ التلميذ عبارات مخصوصة يفتتحون بها كل موضوع، أو إباحة استعمالها.

شاع في زمن طويل أن النقاش الشفوي ييسر عملية الكتابة، ويمكن استخدام النقاش الشفوي في صورة مجموعات صغيرة حيال موضوع معين، حيث يوفر للطالب الرجع بتقدير مرتجعة لكتابة بعضهم بعض. يتم تكليف الطلاب بمناقشة الأفكار مما هو موجود، بحيث يستفيد الطالب من أفكاره وأفكار غيره.

ويمكن أن تحقق هذه الطريقة على نحو آخر، هو فكر واكتب وتناقش وأعد الكتابة، حيث تتاح الفرصة للطالب أن ينظم أفكاره ويعرضها على غيره مكتوبة، وهكذا يفعل زملاؤه، ثم يستفيد كل منهم من خلال المناقشات التي تدور في موضوع، ثم يعيد كل طالب ما سبق. تساعد طريقة المناقشة على تحقيق المشاركة النشطة الفعالة، واكتساب المعرفة الذي يؤدي إلى التمكن منها، والذي يعتبر في نهاية الأمر مكافأة في حد ذاته، كما أن طريقة المناقشة تساعد على إيجاد

العلاقة الشخصية الإيجابية بين المتعلم والمعلم، وكلاهما يحتك بالآخر ويتفاعل معه بطريقة من شأنها أن توجد الثقة والاحترام المتبادلين بينهما.

تنمية مهارات التعبير:

هناك اعتبارات لازمة لتنمية مهارات التعبير الوظيفي، ومن أهم هذه الاعتبارات:

أن يعرف المدرس من أين يبدأ، وما الأداء المطلوب تعلمه، وما الخبرات المنتظمة والمتتابعة التي يجب أن يوفرها لطلابه، وما المهارات التي يريد أن ينميها، وما أهدفها النهائية، حتى يكون الأداء استجابة لمواقف مختلفة. أن يفهم المدرس بوضوح مكونات المهارة في المجال الذي يعلمه، وأن يستغل فهمه ومعلوماته للمهارة حتى يكون التعليم ناجحا. أن يوفر المواقف الحيوية التي يمكن ممارسة المهارات من خلالها، وهي المواقف المشابهة للتي سيواجهها الطلاب خارج المدرسة، فالتعلم يتطلب ضرورة أن يتعرض الإنسان للموقف السلوكي المراد تعلمه.

أن يتدرج المدرس في إكساب الطلاب المهارة؛ لأن المهارة تكتسب تدريجيا سواء أكانت مهارة حركية أو عقلية، وعليه أن يبدأ من حيث يقف طلابه، ثم يتدرج بهم على أساس حاجاتهم وقدراتهم. أن يدربهم على المهارة؛ لأن التدريب شرط أساسي في نمو المهارة. وهناك شروط ليكون التدريب ناجحا وهي: إشباع الحاجات والرغبات، وتوفير المواقف المناسبة للتدريب على المهارات، وتعريف الطلاب بأخطائهم ليقوموها، فلا تعلم دون ممارسة. أن تصمم التدريبات بحيث تكفل المرونة وتناسب الفروق الفردية، وتساعد على استخدام المهارة في مواقف

متعددة، وأن تسمح لكل طالب أن ينمو بحسب قدرته إلى أقصى أداء. أن يكون التدريب مستمرا لأن التدريب يولد الإتقان، وأن يكون على فترات متقاربة لتستمر المهارة، فالتدريب المستمر يحقق التعليم وإهمال التدريب يؤدي إلى النسيان.

التدريب على مجالات التعبير:

يمكن عرض مجموعة من الخطوات التي يسير فيها المعلم والمتعلم لإتقان بعض مجالات التعبير، بحيث يراعي بداية ما يلي: يخطط المدرس بدقة لبرنامج تعليم التعبير على امتداد العام الدراسي، بحيث يخصص لكل درس عددا من الحصص للتدريب عليه من ناحية مجال التعبير ومهاراته. تحديد الأهداف التي يرجو تحقيقها في بداية التدريب على كل مجال.

والمهارات المرتبطة به. وضع أساليب التدريب اللازمة والمناشط اللغوية والممارسات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. تحديد ما سيفعله المدرس وما يفعله الطلاب.

ومن مجالات التدريب المتباينة والمتنوعة التي يمكن تدريب الأولاد عليها:

كتابة الخطابات:

والخطابات أو الرسائل نشاط لغوي اجتماعي كتابي، يمارسه الأفراد لقضاء بعض مطالبهم الاجتماعية. والخطابات تتنوع إلى: اجتماعية أو شخصية أو مسرحية، وهذه الأنواع المختلفة من الخطابات التي يستخدمها الإنسان داخل وطنه وخارجه.

كتابة البرقية :

والبرقية مجال كتابي وظيفي يستخدمه الناس كثيرا في إنجاز متطلبات أعمالهم، والتعبير عن آرائهم وأحاسيسهم. وأهم استخدام البرقية هي : إرسال معلومات أو آراء إلى آخرين تخص التجارة أو الصناعة أو المهن الأخرى.

التلخيص :

وهو مجال كتابي وظيفي يرتبط بالقراءة ارتباطا عضويًّا، سواء في المواد الدراسية المختلفة أو في القراءة الحرة أو الكتب والمقالات.

ملء الاستمارات :

الاستمارة مجال من مجالات الكتابية الوظيفية التي يستخدمها الإنسان في جميع مراحل حياته، داخل المدرسة وخارجها، ومنها استمارات الامتحانات العامة واستمارات الإعارة من المكتبات، واستمارات التعريف بمن يتقدم لوظيفة.

التقرير :

وهي وصف لعمل أو حدث أو مشاهدات أو مشروعات، بأسلوب منظم يتناول الزمان والمكان والأشخاص والموضوع والتعليق.

المذكرات الشخصية :

هذه المذكرات نوع من المجالات الكتابية الوظيفية، فالإنسان تعرض له في حياته مناسبات كثيرة يميل فيها إلى تسجيل أشياء قام بها، أو محاضر استمع إليها أو مسائل يريد أن يناقش فيها غيره.

الإعلانات واللافتات والنشرات :

وهي أعمال كتابية تنتشر داخل المدرسة وخارجها ، وتحتاج إلى عدد من المهارات منها : التنظيم والوضوح والدقة في البيانات والإيجاز.

المقالات :

وهي مجال مهم من مجالات الكتابة الوظيفية ، حيث يتم عرض أو مناقشة فكرة أو مجموعة أفكار مترابطة.

إعداد قوائم المراجع :

هذا المجال الكتابي ضروري للطلاب في المراحل التعليمية المتقدمة ، وله مواقفه العملية المفيدة مثل : إعداد مجموعة مراجع لدراسة مشكلة ما ، ومعرفة أنواع وأسماء الكتب والقصص ، والمجالات التي تناسب صفا دراسيا معينا.

تدريس مهارات التحرير العربي: الهجاء - الإملاء - علامات الترقيم – الخط

عناصر الدرس

الطريقة الوظيفية لتدريس مهارات التحرير العربي

تدريس مهارات التحرير العربي: الهجاء، الإملاء، علامات الترقيم، والخط:

عندما نتحدث عن الكتابة فنحن نشير إلى التعبير التحريري بجميع ألوانه وأنشطته، وعندما نتحدث عن مهارات التحرير العربي فنحن نشير إلى مهارات التهجي وعلامات الترقيم والخط، ويهدف تعليم الكتابة إلى تدريب التلميذ على هذه المهارات، فسيطرتنا الكاملة على هذه المهارات في كتاباتنا تقدر الآخرين على القراءة بسهولة، وتعينهم على فهم لغتنا المكتوبة، فهل تتصور ماذا يحدث لك عندما تقرأ رسالة لصديق، أو تقريرًا عن عمل ما أو قصة لأديب ما، كثر فيها الخطأ الهجائي وضاعت منها النقط والفواصل، واختلط فيها الحابل بالنابل، إنك ربما ترمي بهذا العمل الكتابي جانبًا، وتقسم ألا ترسل لهذا الصديق أو تقرأ لهذا الكاتب، ولو كان هذا كاتبًا عندك أو سكرتيرًا لديك لوبختـه أو ربما فصلته عن عمله.

وعلى هذا فاستخدامنا لعلامات الترقيم في كتاباتنا ومهارات التهجي المقننة، والرسم الكتابي المناسب يعتبر ليس فقط لطفًا منا بالقارئ لنا، وإنما تسهيل لعملية القراءة، وتوجيه اهتمام القارئ إلى مهارات الفهم والتحليل والتفسير والنقد والتقويم. والسيطرة على مهارات التحرير العربي تجعل الكاتب قادرًا على أن يحول الاتصال الشفوي إلى اتصال مكتوب، فالفاصلة في الكتابة مثلا تشير إلى الوقفة القصيرة التي يقوم بها المتحدث عادة، وعلامة التعجب تشير إلى الغرابة أو الإثارة أو الحيرة، التي تفهم من المتحدث بطريقة طبيعية بواسطة نغمات صوته وإيماءاته.

ومن أهداف تعليم الكتابة أيضًا أن نساعد التلاميذ على فهم حقيقة بسيطة ؛ مؤداها أن اكتسابهم لمهارات التحرير العربي ضروري للاتصال المكتوب ، فالأطفال يحاولون تنمية مهاراتهم الكتابية عندما يفهمون أن الهجاء الصحيح ، ووضع علامات الترقيم في مواضعها ، ورسم الحروف والكلمات بطريقة جيدة شيء مهم في حياتهم ، ولكي نساعد التلاميذ على فهم العلاقة بين الاتصال الكتابي الفعال وبين استخدام مهارات الكتابة الصحيحة ؛ فإننا نحتاج إلى جعلهم يقرءون كتاباتهم بصوت عال ، وجعل الآخرين يقرءونها أيضًا أمامهم ، فإذا حاول التلميذ قراءة المسودة الأولى لما كتبوه بما فيها من أخطاء في التهجي ، ونقص في الفواصل والنقط أو وضع بعضها في غير أماكنها ، فإنهم سوف يبادرون بالمسارعة إلى قواعد اللغة المكتوبة لقراءتها ، وهنا سوف يشعرون بحاجاتهم إلى تعلم مهارات اللغة المكتوبة ، وربما يحتاج المدرس هنا إلى عرض نماذج من اللغة المكتوبة لتوضيح أهمية مهارات الاتصال الكتابي عليها.

مما سبق نرى أن الاتجاه الذي كان ولا يزال سائدا في مدارسنا ، والذي يقوم على أساس أن الإملاء عملية اختبارية بحتة ، يتم فيها اختبار التلاميذ في مشكلات إملائية ، يتصورها المدرس صعبة ، وأن التلاميذ في حاجة إلى التدريب عليها ، وتركيز هذه المشكلات حول الألف اللينة وحول الهمزة بصورها المختلفة ، هو اتجاه غير صحيح ، نتج عنه أننا نرى كثيرًا من التلاميذ قد أنهوا دراساتهم في المرحلة الإعدادية أو الثانوية ، ولا يزالون لا يحسنون استخدام مهارات التحرير العربي ، وهذا كله يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج الإملاء ، فقواعد الكتابة الصحيحة ليست هي همزات أو الألف اللينة ، ولابد من ضرورة ربط تعليم مهارات الكتابة بالأعمال التحريرية التي يقوم بها التلميذ ، وبكل ما يدرس ويقرأ في منهج اللغة العربية ، وحصر ما يستخدمه التلاميذ في كلامهم وكتاباتهم مِن قواعد شاذة ، ومشكلات تحريرية والتدريب عليها بطريقة منهجية.

لو نظرنا إلى المهارات الكتابية السابقة على أنها وسائل مساعدة نستخدمها لجعل لغتنا العربية المكتوبة أكثر مقروئية، عندئذ لا بد لنا من استخدام الطريقة الوظيفية في تدريس هذه المهارات.

فالمهارات التي تعلم منعزلة عن المحتوى أو عن عملية التعبير لا معنى لها، ولا فائدة ترجى من ورائها، وعلى هذا فلابد من أن يكون لدينا أولا: معان وأفكار نريد التعبير عنها، وهذا يشمل كل ألوان التعبير التحريري التي نقوم بها.

نحن نعلم مقدمًا أن تلاميذنا الصغار يجدون صعوبة في التفكير في شيئين في آن واحد، فلو أنك سألتهم أن يعبروا عن الأفكار والمعاني التي لديهم كتابة، وأن يتذكروا الفواصل والنقاط وعلامات الاستفهام وعلامات التعجب، والهجاء الصحيح للكلمات والرسم السليم للحروف والكلمات في آن واحد.

فهذا يعني أنك تطلب منهم الكثير الذي لا يطيقونه، وحتى التلاميذ الكبار في المرحلة الثانوية سوف يجدون نفس الصعوبة، إلا إذا كان المدرس قد قرر الاهتمام بالشكل دون المضمون.

والطريقة الوظيفية تسمح للتلاميذ الصغار منهم وللكبار على السواء بأن يعبروا عن أنفسهم بحرية تامة، بينما هم يهتمون أيضًا بتصحيح الهجاء وعلامات الترقيم، والرسم السليم الجميل للحروف والكلمات، فلا تضحية بنوعية التعبير ولا بمهارات التحرير، ولكن هذا يتطلب أن تتم عملية الكتابة في عدة خطوات:

الخطوة الأولى: تشجيع التلاميذ على تسجيل الأفكار والمعاني التي لديهم على الورق، فالتركيز هنا يجب أن يكون إلى التوجيه إلى نوعية الأفكار وإلى المحتوى، وليس إلى البراعة اليدوية، وهذه هي المسودة الأولى.

الخطوة الثانية: بعد أن يكون التلميذ قد اقتنع بأفكاره ومحتوى تعبيره الذي سجله، تظهر الحاجة إلى تصحيح الهجاء وعلامات الترقيم، ووضع كل علامة

في مكانها المناسب، وإعادة رسم الحروف والكلمات غير الواضحة. بعد عمل التصحيحات الضرورية يأتي دور عمل الصورة النهائية للتعبير الكتابي، ويجب أن تتم الصورة النهائية هذه بأجمل خط يستطيع التلميذ أن يكتبه، ثم بعد ذلك تصور وتوزع على بقية التلاميذ لقراءتها، وتصحيح ما جاء بها من أخطاء، أو تقرأ عليهم بواسطة المعلم أو التلميذ نفسه أو أحد زملائه بين التهجي والإملاء.

مهارات التحرير العربي:

مهارات التحرير العربي التي نحن بصددها هنا تشمل ما يأتي: مهارة التهجي بطريقة سليمة، مهارة وضع علامات الترقيم في مواضعها، مهارة الرسم الواضح الجميل للحروف والكلمات.

وقد درج الباحثون والكتاب بأن يجملوا مهارات التهجي والترقيم، جريًا على العادة والممارسة الفعلية في مدارسنا تحت ما يسمى بالإملاء، ولكن التهجي السليم يعني قدرة الفرد على نوعين من الأداء: قدرته على نطق الحروف منفردة، ومتتابعة في الكلمة والجملة بطريقة سليمة، أما مهارة الترقيم فهي تعني قدرة الفرد على: وضع الفاصلة والفاصلة المنقوطة، وعلامات التعجب وعلامات الاستفهام والنقطة وغير ذلك، في مواضعها الصحيحة، فهل تغني الإملاء كل ذلك؟!

إن الإملاء كما تمارس في مدارسنا تعني اختيار المدرس لمجموعة من الهمزات والمشكلات الهجائية، سواء كلمات منفردة أو في جمل وعبارات أو في قطعة أو فقرة، وإملاؤها على التلاميذ لمعرفة مدى سيطرتهم على هذه المشكلات، التي غالبًا ما تكون همزات أو كلمات صعبة معقدة، يظن المدرس أنها مهمة للتلاميذ، والإملاء مجازًا تعني الضغط والإرغام. ولما كانت المشكلات الإملائية

التي يختارها المدرس تمثل وجهة نظره هو لا وجهة نظر التلاميذ، ولما كان التلاميذ يتم اختبارهم في هذه المشكلات قبل تعليمهم إياها وتدريبهم على نطقها وكتابتها؛ فقد أصبحت الإملاء تمارس عندنا في كثير من الأحوال بمعناها المجازي.

وقد حاول بعض الباحثين تخفيف الوضع على التلاميذ، والاتجاه بالعملية وجهة تربوية صحيحة، فقسموا الإملاء إلى: الإملاء المنقول، والإملاء المنظور، والإملاء الاختباري، ويهدف النوعان الأوليان -الإملاء المنقول والإملاء المنظور- إلى تدريب التلاميذ على عدد من المشكلات الإملائية، أما النوع الثالث فيهدف إلى قياس مدى سيطرة التلاميذ على هذه المشكلات. والواقع أن معنى الإملاء يتعارض مع كونها منقولة أو منظورة؛ لأن المعاني أو المشكلات إذا نقلت أو كتبت -بعد أن نظر إليها- لا تصير إملاء، والأجدر بنا أن نتخلى كلية عن استخدام كلمة إملاء، فعندما نتحدث عن مهارات التحرير العربي التي هي: التهجي السليم، ووضع علامات الترقيم في مواضعها، ورسم الكلمات والجمل بطريقة واضحة جميلة، وهو ما نسميه عادة بالخط، ويمكن استخدام مصطلح مهارات التحرير العربي، أو مهارات الكتابة الواضحة أو المهارات الكتابية، أو غير ذلك من التعبيرات التي ليس فيها إملاء.

تعليـــــــيم الهجـــــــاء

القدرة على نطق الحروف وكتابتها منفردة ومتتابعة في كلمات وجمل يعد أمرًا ضروريًا، إذا أردنا أن نتصل بالآخرين بطريقة فعالة عن طريق الكتابة، والعجيب أن هناك شكوى متزايدة من الآباء والمربين، ورجال الأعمال ومديري المصالح الحكومية والمصانع؛ بسبب الضعف المتفشي بين كثير من خريجي المدارس الثانوية والجامعات في مهارات الهجاء، والأكثر عجبا هو أن بعض خريجي أقسام اللغة العربية لا يسيطرون على مهارات التحرير العربي سيطرة تامة إلا بعد تخرجهم،

واشتغالهم بالتدريس، وكأن ما تعلموه في مراحل التعليم المختلفة كان حرثًا في الماء أو نقشًا على الهواء.

الهجاء في المدرسة الابتدائية:

بعض البحوث والتقارير الحديثة عن الأنشطة اللغوية التي يقوم بها تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية تستحق النظر والتأمل، ففي مقال تحت عنوان: "اكتب الآن واقرأ فيما بعد"، يقترح بعض الباحثين أن الأطفال يجب أن يتعلموا كيف يقرءون، عن طريق قيامهم بتهجي الكلمات المألوفة بأنفسهم، مستخدمين مجموعات من الحروف المصنوعة من خامات مادية ملموسة مثل: الخشب أو البلاستيك أو وحدات من حروف الهجاء، فبدلا من الكلمات الصعبة التي تتمثل أمام التلميذ كالشفرة السرية التي لا يستطيع فك رموزها إلا الكبار، فإن كتابة الكلمات يجب أن تصبح طريقًا للتعبير عن الأشياء التي يعرفها الطفل.

يرى بعض الباحثين أننا إذا كنا ندرك أن التعرف على الكلمات أو حتى نطقها، هو أصعب بكثير على الأطفال من كتابتها، فلماذا تتقدم برامج القراءة على برامج الكتابة، أي لماذا نعلم وندرب الأطفال على القراءة قبل الكتابة؟ إن النظام الطبيعي كما نراه أن تكون الكتابة أولا، ثم يأتي بعد ذلك تدريب التلميذ على قراءة ما كتب، أما أن نتوقع أن يقرأ التلميذ في المقام الأول ما كتبه شخص آخر فإن هذا يعد اتجاهًا عكسيًا، ورفضًا لأن يكون للطفل دور إيجابي في العملية كلها، وقد يبدو طبيعيا ومنطقيًا أن الأطفال يجب أن يتعلموا القراءة قبل تشجيعهم على الكتابة، فطرق التدريس كانت ولا تزال تؤكد على البدء بتعليم

القراءة قبل الكتابة ؛ على أساس أن قراءة الكلمات وفهمها تعد ضرورة لازمة لكتابتها.

ولكن بعض الباحثين يرى أن هناك تطورًا في عملية الكتابة، فالأطفال قادرون على البدء بتهجي كلمات وكتابتها قبل أن يصبحوا قادرين على القراءة، فالكتابة لدى بعض الباحثين تسبق القراءة، فالكتابة هدف محدد ومحسوس أكثر من القراءة ؛ فهي تتطلب من التلميذ أن يحول الكلمة المنطوقة التي يعرفها إلى شكل مكتوب، أما القراءة فهي أكثر تجريدًا، فهي تتطلب -بالإضافة إلى تحويل الشكل المكتوب إلى أصوات منطوقة- تحديد نوع الكلمة أو التعرف عليها، وهذا الجزء أو العنصر في القراءة -وهو عنصر التعرف على الكلمة- بعيد عن قدرات كثير من التلاميذ الذين يستطيعون كتابة الكلمات قبل البدء في قراءتها بعدة شهور. والنظرة الأساسية وراء الاعتقاد بقدرة التلاميذ الصغار على البدء بالكتابة قبل القراءة، أي أن الخبرات التي يتلقاها الأطفال ويكتسبونها من صور الكلمات المكتوبة، سوف تساعدهم على الكتابة عندما يأتي الوقت لتعلم قواعد اللغة المكتوبة.

ولفهم النظام الذي يستخدمه الأطفال في السيطرة على عملية الكتابة، لابد من أن نفهم كيف يكتسب الأطفال لغة الحديث، فنحن نعرف مِن العالم "بياجيه" أن اكتساب المعرفة هو مسألة إعادة بناء، فالطفل ينشط ويضع نواة المعرفة لنفسه، ومن آن لآخر يضيف شيئًا جديدا إلى هذا الإطار الذي بناه لنفسه، وفي حالة اكتساب الطفل للمهارات الكتابية، فإن مهارات الأطفال اللغوية وقدراتهم المعرفية تساعدهم في تكوين النواة التي يبنون عليها، فعندما يبدأ الأطفال تعليمهم الرسمي فهم لا يبدءون برنامج الكتابة بصفحات بيضاء ؛ لأن اللغة

كانت جزءًا متكاملا من خبراتهم في سنوات ما قبل المدرسة، وهذا الافتراض تؤديه حقيقة أن بعض الأطفال يتعلمون كيف يكتبون قبل أن يذهبوا إلى المدرسة، وعلى هذا فالأطفال يبدأ اهتمامهم بالكتابة في الوقت الذي تبدأ تساؤلاتهم حول المواد المكتوبة، كأن يسأل الطفل: ماذا تعني هذه الصورة أو ماذا تقول هذه الإشارة؟ وهو يشير إلى بعض الكلمات والجمل.

محتوى الهجاء:

يتعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية القراءة والكتابة من خلال كتب الوزارة المقررة على كل صف، لكل التلاميذ في كل مكان في الأقطار العربية، وهنا يتم تشجيع التلاميذ على دراسة نفس الكلمات والجمل، وعلى هذا فلا اعتبار لمفهوم الفروق الفردية أو التعليم الفردي.

المحتوى الوظيفي:

ويا ليتنا نلجأ إلى أسلوب يعطي التلاميذ قدرًا من الحرية في اختيار الكلمات التي يريدون دراستها؛ لكي يصبحوا أفضل في التهجي، فالكلمات التي غالبًا ما يستخدمونها سوف يتعلمونها من خلال رؤيتهم لها من وقت لآخر، وعلى هذا فالكلمات التي يستخدمونها كثيرا سوف يتعلمونها دون دراستها في وقت معين، وخير أسلوب لتحديد الكلمات والمشكلات الجديرة بالدراسة هو طريقة الاختبار، فالاختبار الأول يعرض على التلاميذ مجموعة من الكلمات والجمل والمواد المناسبة لهم لكتابتها، ثم تصحح لمعرفة الأخطاء الشائعة فيها، والخطوة التالية هي تدريب التلاميذ على هذه الأخطاء الشائعة ودراستهم لها، وفي النهاية

يختبر التلاميذ لمعرفة مدى سيطرتهم عليها. وهناك عدة مصادر للحصول على الكلمات، والمشكلات التي يمكن تدريب التلاميذ على كتابتها من أهمها ما يلي: الكتاب المدرسي، الأخطاء الشائعة، قوائم المفردات.

الكتاب المدرسي:

هو هذا الأسلوب المتبع في أقطار العالم العربي عامة، وهو تأليف كتاب لكل صف، ويسمى عادة بكتاب القراءة، ويدرس التلاميذ ما فيه من كلمات وتراكيب وجمل قراءة وكتابة، وعادة ما يؤلف هذا الكتاب ويحتوي على كلمات وتعابير وتراكيب، يعتقد المؤلف أنها مناسبة للتلاميذ، وهي في واقع الأمر بعيدة عنهم كل البعد، وبها من الألفاظ والمعاني ما لا قبل لهم بها. الكتاب المدرسي يمكن أن يكون مصدرًا جيدا للكلمات والتراكيب الصالحة، لأن يتناولها التلاميذ بالدراسة كتابة وقراءة، ولكن بشرط هو أن تكون المفردات المستخدمة فيها قد تم اختيارها على أساس دراسات وبحوث ميدانية، عن المفردات الشائعة والأخطاء الشائعة في كلام وكتابات التلاميذ في هذا الصف، أو في هذه المرحلة، وحتى لو تم ذلك فإن صلاحية الكتاب للدراسة بواسطة التلاميذ من مختلف البيئات أمر مشكوك فيه.

الأخطاء الشائعة:

بما أن الأهداف من تعليم التهجي الصحيح هو الاتصال بالآخرين كتابة بطريقة فعالة، فإن كتابات التلاميذ تصبح مصدرًا منطقيًا لاختيار الكلمات المناسبة للدراسة والكتابة، وهناك طرق كثيرة لعمل سجلات التلاميذ لمعرفة الكلمات

التي يجب عليهم دراستها، والكلمات التي تمت سيطرتهم عليها بالفعل، والجدير بالذكر هنا أن هذه الطريقة تعتمد على أسلوب التعليم الفردي، فالعملية هنا ليست قطعة من هنا أو من هناك أو كلمات أو مشكلات يختارها المدرس، ويمليها على التلاميذ، وإنما التلاميذ أنفسهم هم الذين لديهم صعوبات في الكتابة يثيرونها مع المدرس، أفرادًا أو في جماعات، ويقوم المدرس بمساعدتهم على حل هذه الصعوبات، أو هي مشكلات وصعوبات يجدها المعلم شائعة في كتابات التلاميذ وتعبيرهم، فيقوم بمساعدتهم على حلها.

قوائم المفردات:

وتمثل قوائم المفردات مصدرًا مهمًا لاختيار الكلمات المناسبة لتدريب التلاميذ على الكتابة، وهناك بحوث في اللغة الإنجليزية أظهرت أن حوالي ثلاثة آلاف كلمة فقط، تكوِّن حوالي خمسة وتسعين بالمائة من كل الكلمات المستخدمة عادة بواسطة الأفراد في كتاباتهم، والمشكلة عندنا أننا بحاجة إلى باحثين ودارسين يكون لديهم الرغبة في عمل قوائم، وقواميس للكلمات الشائعة في كلام وكتابات التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، فهذه القوائم والقواميس مهمة عند تصميم مناهج القراءة والكتابة، ومناهج اللغة بصفة عامة.

وهناك مناطق معرفية أخرى يمكن استخدامها كمصدر للحصول على الكلمات والتراكيب المناسبة، كالمواد الاجتماعية والعلوم، والكلمات المختارة للدراسة على كل حال يجب أن تكون مفيدة للتلاميذ الآن، أي أن تكون صالحة لاستعمالاتهم الحالية وفيما بعد، أما الكلمات التي تأتي لأنها يمكن استخدامها في موضوع أو للتعبير عن فكرة الآن فقط، ولكن التلاميذ في غير حاجة إليها فيما بعد يجب الابتعاد عنها.

إننا في حاجة إلى أن ندرك أن البرنامج الفعال في تعليم الهجاء ليس هو الذي يقصر نفسه على طريقة واحدة، فالطريقة التي تناسب تلميذًا قد لا تناسب تلميذًا آخر، وليست الطريقة بذاتها هي التي تجعل التلميذ جيدًا في الهجاء، ولكن كيف طبقت الطريقة وكيف تعلم التلاميذ هذا هو المهم.

طريقة تدريس الهجاء للمبتدئين:

بالرغم من أن الحروف التي نستخدمها في تهجيتنا لكلمة ما تمثل الأصوات في لغتنا، فإنه من المهم أن نتذكر أن الهجاء يقع أساسًا داخل المجال البصري للإنسان، فالهجاء يستخدم في الكتابة لا في التحدث. لقد قلنا وما زلنا نركز في تعليمنا لتهجي الكلمة بالتركيز على أصوات الحروف، ونطقها بصوت عال ثم كتابتها، وبدلا من ذلك يجب التركيز على صورة الكلمة، بحيث ترسم لها صورة بصرية في عقل التلميذ فيستطيع كتابتها، فلو أننا فعلنا هذا فإن تعليم الكتابة سوف يشتمل على الملاحظة الدقيقة ورسم صورة بصرية للكلمة، ثم مراجعتها، ثم كتابة الكلمة، ثم مراجعتها وعلى هذا فدراسة الطفل للكلمة يجب أن يسير طبقًا للخطوات التالية:

ملاحظة الطفل للكلمة ونطقها. قفل الطفل عينيه والتفكير في كيف تبدو الكلمة، يعني رسم الكلمة بصورة عقلية. النظر إلى الكلمة مرة ثانية ومراجعة تهجيتها مع نفسه. كتابة الكلمة من الذاكرة مع التفكير في منظرها. مراجعة هجاء الكلمة المكتوبة. كتابة الكلمة بطريقة صحيحة مرة ثانية.

ويلاحظ أن قواعد دراسة الكلمة هنا تشمل النظر إلى الكلمة، ورسم صورة بصرية عقلية لها ومراجعتها في شكلها المكتوب، لقد كنا وما زلنا نركز في تعليمنا

للهجاء على دراسة قواعد الكلمات الصعبة والهمزات، ثم نقوم بتطبيقها في الكتابة.

وهناك دراسات في اللغة الإنجليزية عن إمكانية تطبيق القواعد والتعميمات في الكتابة، ولقد وجدت هذه الدراسات أننا لو تعلمنا القواعد، ثم حاولنا تطبيقها فسوف نخطئ في محاولتين من كل ثلاث محاولات نقوم بها، ولكي يستطيع المعلم تشخيص أنواع المشكلات التي يقع فيها تلميذ معين، فمن المهم أن يحدد المدرس أنماط الأخطاء التي يقع فيها هذا التلميذ، فلو أن أخطاء التلاميذ قد تم تحليلها فإن الأخطاء التي تقع دائمًا وباستمرار يمكن تشخيصها وعلاجها.

ومن هنا فاحتفاظ المعلم بسجل أو كراسة ملاحظات لكل تلميذ -يسجل عليها أنماط الأخطاء التي يقع فيها- سوف تعين المعلم على مساعدة التلميذ على حل مشكلاته بنفسه، فلو سجل المعلم مجموعة أخطاء التلاميذ، وبعد دراسة هذه الأخطاء وجد أن التلاميذ يعتمدون في كتابتهم على صوت حروف الكلمة، أو على صوت الكلمة، فسوف يدرك أن هذا التلميذ سوف يعاني مثلا في كتابته لكل الكلمات التي تشتمل على حروف نطق ولا تكتب، وأيضًا الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب ولا تنطق، وهكذا.

تحضير درس الهجاء:

يسير تحضير درس الهجاء وتدريسه داخل حجرة الصف لغير المبتدئين على النحو التالي: نكتب التاريخ ثم الصف ثم الفصل ثم الموضوع، وليكن مثلا الهمزة المتطرفة، نضع أولا: الأهداف؛ أن يفهم التلاميذ المعنى العام والأفكار الرئيسية للنص المكتوب. أن يدركوا كيف ترسم الهمزة المتطرفة على الألف أو الواو أو الياء. أن يعرفوا كيف ترسم الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن.

ثانيا : المحتوى ؛ ويشتمل على الأفكار الرئيسة في النص المكتوب. الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك. **ثالثا :** طريقة السير في الدرس ؛ التمهيد للدرس بإلقاء بعض الأسئلة المتصلة بأهدافه السابقة. قراءة التلاميذ للنص أو الأمثلة قراءة صامتة. إجراء مناقشة عقب القراءة للوقوف على أفكار النص وقيمه. قراءة النص بواسطة التلاميذ جملة جملة.

رابعًا : التقويم ؛ التدريب على بعض التمرينات الموجودة في الكتاب ، ثم مناقشتها ، ثم نقلها كتابة من الكتاب ، والتدريب على بعض التمرينات في الكتاب بمناقشتها ، ثم إملائها على التلاميذ.

علامـــــــــات الترقـــــــــيم

الهدف من تدريس علامات الترقيم :

مساعدة التلاميذ على الكتابة الصحيحة ، وزيادة مقروئية القارئ لهذه الكتابة ، وتدريب التلاميذ على القراءة الصحيحة ، فالتلميذ الذي يعرف أين يضع الفاصلة ، وأين ومتى يضع النقطة وعلامة التعجب وعلامة الاستفهام وغير ذلك ، سوف يكون أقدر على القراءة الصحيحة ، وسوف تكون كتابته مقروءة ومفهومة بطريقة أفضل بواسطة الآخرين.

وإنه لمن الملاحظ في معظم الكتابات الحديثة للأسف خلوها من علامات الترقيم ، أو في أفضل الأحوال ترقيمها بطريقة خطأ ، فالذي ينظر إلى الصحف اليومية والمجلات ، وغير ذلك من النشرات اليومية والأسبوعية والشهرية ، وحتى الكثير من الكتب المقررة على الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة ، سوف يجد العجب

العجاب، فالنقطة التي توضع في نهاية الجملة عادة قد يؤجل وضعها إلى نهاية الفقرة، والفاصلة إما أن توضع بلا ضوابط وبلا داع، أو لا توضع على الإطلاق، والجمل الاعتراضية على كثرتها ضائعة بين الجمل الأخرى، وعلامتا التنصيص ولا وجود لها عادة.

ونعرض بعضًا للطرق التي يمكن استخدامها في تدريس علامات الترقيم؛ ومنها: تسجيل بعض المواد ليقوم التلاميذ بالاستماع إليها وترقيمها. قراءة التلاميذ لكتاباتهم بطريقة جهرية. تعليم المجموعات الصغيرة التي يتكون أعضاؤها من تلاميذ يعانون من صعوبات متماثلة. تدريس علامات الترقيم بطريقة استقرائية. إعداد مواد مكتوبة للتلاميذ ليرقموها، أو ليقوموا بإيجاد الترقيم الخاص بعد استقراء القاعدة. استخدام بعض المواد المكتوبة والمرقمة بطريقة جيدة؛ لقراءتها والتدريب على كتابتها، واستخدام الوسائل السمعية البصرية للتدريب على مهارات الترقيم.

الخـــــــــــــــــط

الخط والتهجي هما وسيلتان للاتصال الكتابي، فليس المهم أن تكون الكتابة سليمة واضحة في حد ذاتها، ولا أن يكون الخط جميلا في ذاته، ولكن المهم حقيقة أن تساعد الكتابة الواضحة والخط الجميل الكاتب في أن يضع أفكاره في شكل مكتوب، يمكن قراءته بسهولة.

وعلى هذا فالرسم الكتابي السليم والخط الواضح يستخدمان لتحويل المعاني إلى لغة رمزية يمكن فهمها، وإذا كانت الكتابة تنتمي بالدرجة الأولى إلى المجال المعرفي، فإن الخط على العكس من ذلك، هو مهارة حركية بالدرجة الأولى، فمتى تم تعلم الخط فإنه يستخدم مع قليل من الجهود المعرفية.

أهداف تدريس الخط :

من أهداف تدريس الخط أن ينمى لدى الشخص الكتابة بطريقة واضحة سريعة وجميلة، فالوضوح يتوقف على رسم الحروف رسمًا لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعًا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى اتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف وطوله وقصره. والسرعة هي إرسال اليد مع السرعة في الكتابة، فإذا أحس المعلم بأن التلاميذ أخذوا يكتبون في وضوح، اتجه بعد ذلك إلى تدريبهم على السرعة، أما الجمال فمن الصعب قياسه إلا بمعيار التذوق، وبالرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي: النظام والنظافة والتناسب.

محتوى برنامج الخط :

لتحقيق الأهداف السابقة فإننا يجب أن نقدم للتلاميذ المادة التي يفهمون معناها، والتي تمس حاجة من حاجاتهم النفسية والاجتماعية، وأن تكون هذه المادة مما يميلون إليه ويرغبون في كتابته، ولا بأس من أن يعرض المعلم على التلاميذ نماذج جيدة من كتابات زملائهم، أو مما يعده المعلم لهذا الغرض، بحيث يجذب نظر تلاميذه إلى مواطن الجمال والوضوح المتمثلة في الحرف والكلمة والجملة.

طريقة السير في تدريس الخط :

وتتمثل في التمهيد بأن يطلب المعلم من تلاميذه إخراج الكراسات وأدوات الكتابة، ثم يكتب ما يختص بالتاريخين الهجري والميلادي، ويقسم السبورة إلى قسم للنموذج وقسم للشرح الفني. ثانيا: مناقشة النموذج بأن يقرأه المعلم

ويشرحه ويوضحه للتلاميذ، ويتحاور معهم فيه، ثم الشرح الفني بأن يكتب النموذج في القسم الخاص على السبورة، ويطلب من التلاميذ ملاحظة يده ويشرح كيفية اتجاه الكتابة، ويضع ألوانًا للأجزاء المختلفة ويضبط حروف الكلمة إلى آخره، ثم تأتي مرحلة المحاكاة حيث يقوم التلاميذ بالكتابة وتقليد المعلم، إما على السبورة أو في أوراق أو في كراساتهم، وتأتي مرحلة خامسة وهي التقويم، ويكون ذلك من خلال التعليم الفردي، حيث يلاحظ المعلم أداء التلاميذ، وكذلك قد يكون من خلال تقويم التلاميذ لغيرهم، فالخطوة الأولى يمر التلاميذ، ثم بعد ذلك يرشدهم، ثم يوضح لهم الصواب، وقد يكتفي المعلم هنا بمعالجة أبرز الأخطاء.

تدريس قواعد اللغة: النحو

عناصر الدرس

أهداف تدريس القواعد

ليست القواعد غاية تقصد لذاتها ولكنها وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان، ولذلك ينبغي ألا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذه الغاية.

ومن الأغراض التي ترمي إليها دروس القواعد ما يأتي: تساعد القواعد في تصحيح الأساليب، وخلوها من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، فيستطيع التلميذ بتعلمها أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب فيتجنبه، وفي ذلك اقتصاد في الوقت والمجهود. تحمل التلاميذ على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل. تنمية المادة اللغوية للتلاميذ بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من عبارات.

وأمثلة تدور حول بيئتهم وتعبر عن ميولهم. تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسهل عليهم الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدًا يبين لهم وجه الغموض، وأسباب الركاكة في هذه الأساليب.

وتساعد القواعد في تعويد التلاميذ دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكوِّن في نفوسهم الذوق الأدبي؛ لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها، والبحث فيما طرأ عليها من تغيير. تدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالًا صحيحًا، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية، كأن يدربوا على أنها تتكون من فعل وفاعل أو مبتدأ وخبر، ومن بعض المكملات الأخرى كالمفعول به والحال والتمييز وغير ذلك. تكوين العادات

اللغوية الصحيحة حتى لا يتأثروا بتيار العامية. تزويدهم بطائفة من التراكيب اللغوية، وإقدارهم بالتدريج على تمييز الخطأ من الصواب.

صعوبة درس القواعد

لعله من أسباب صعوبة النحو العربي في المدارس أنها كدست أبواب النحو في مناهجها، وأرهق بها التلاميذ، وأن عناية المعلمين متجهة إلى الجانب النظري منها، فلم يعنوا بالناحية التطبيقية إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها، للمرور في امتحان يوضع عادة بصورة لا تتطلب أكثر من ذلك، ومعلم اللغة العربية ليس في حاجة إلى أن يقتنع بأنه لا خير في قواعد يفهمها الطلبة ويحفظونها، دون أن تتبع بتطبيق عملي يجعل اللغة مهارة من شأنها سرعة الأداء مع صحة التعبير.

ولكنه لا يجد من الوقت متسعًا للتطبيق على هذه الأبواب الكثيرة من النحو، التي شحن بها المنهج الدراسي من غير تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري.

فقد أصبح الوقت المخصص لها في الجدول المدرسي لا يكاد يكفي لدراستها، واضطر المعلمون -مسايرة للامتحانات العامة ونتائجها- أن يطغوا بالقواعد والتطبيق على حصص القراءة وغيرها من حصص اللغة.

وسيظل النحو يشغلنا ويصرفنا عن الأدب الممتع ما لم نضعه من اللغة في المكانة التي يجب أن تكون له لا يتعداها، بل إن النحو نفسه بهذا لا يستطيع الطلبة الانتفاع به، وحسبنا أنا أخفقنا في تعويد الطلبة صحة استخدام النحو في تعبيرهم، والقراءة الصحيحة الخالية من اللحن.

ويبالغ النحاة في أهمية النحو فيقولون: إنه يشحذ العقل ويصقل الذوق الأدبي ويقوم اللسان وييسر المعنى، والحق أنه ليس للقواعد النحوية في حد ذاتها من فائدة إلا أن تعصمنا من اللحن، وتعيننا على فهم الكلام على وجهه الصحيح، ولا أقصد إلى أن أصغر من شأن النحو، إنما أقصد إلى أنه يجب ألا نشغل الطلبة من مسائله إلا بالقدر الذي لا غنى عنه في سلامة التعبير؛ لنفسح أمامهم المجال للقراءة الأدبية، وأما ما عداها من مسائل فيجب أن يترك للذين يتخصصون في اللغة.

و الجاحظ يقول في إحدى رسائله: "وأما النحو فلا تشغل قلبه -أي الصبي- إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل الشاهد، والخبر الصادق، والتعبير البارع، وإنما يرغب في بلوغ غايته ومجازاة الاقتصاد فيه من لا يحتاج إلى تعرف جسيمات الأمور".

وعلى هذا المبدأ يمكن القول بإلغاء الإعراب التقديري، والإعراب المحلي في المفردات والجمل، والاستغناء عن كثير من مسائل الصرف، وكثير من أبواب المشتقات والتصغير والنسب، ثم تدرس أبواب النحو على أنها أساليب بين معناها واستعمالها صلة ويقاس عليها، ولا نكلف الطلبة عناء إعرابها وتخريجها على قواعد النحو، بل إنه يمكن تثبيت كثير من أبواب النحو والصرف بسهولة على ألسنة الطلبة وأقلامهم، بطريق التطبيق العملي، دون الحاجة إلى دراسة نظرية تشرح فيها القواعد، أو تحدد فيها التعاريف والمصطلحات مثل: أبواب التطابق في الإفراد والتثنية والجمع، أو التذكير والتأنيث، وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والضمائر وإسناد الأفعال إليها... إلخ.

أساسيات تدريس القواعد

يمكن أن نبدأ بتدريس النحو في المرحلة الأولى، ولكن على أن تعلم قواعده عرضا، فلا يجعل لها حصص خاصة في جدول الدراسة، بل نعتمد في دراستها على ما يعرض من خلال دروس القراءة والتعبير من مسائل.

ونحن نوافق على البدء بالنحو في هذه المرحلة، ولكن نعتقد أن مسائل النحو في اللغة العربية أكثر من أن يتسع لها هذا المدخل العرضي، ولابد لها من دراسة منظمة وتطبيق واسع النطاق، وهذا غير ممكن إلا في حصص تخصص لها، وإلا أفسدنا حصص القراءة وخرجنا بها عن الغاية المقصودة منها.

إن من الواجب أن ندرس قواعد النحو في ظلال اللغة، ولكن على أن يكون ذلك في حصص خاصة بها، على أنه من المستحسن أن نستمد من دروس القراءة والتعبير حافزًا يدفع التلاميذ إلى دراسة القواعد، بأن ننتهز فرصة خطأ نحوي شائع بينهم في القراءة أو التعبير، فنعجل بشرح قاعدة ذلك والتطبيق عليها في الحصة الخاصة بالنحو، ولا نتقيد بترتيب أبواب المنهج الدراسي. وهناك من يرون أن تخلو المرحلة الأولى من دراسة القواعد، فلا تدرس لا أصالة ولا عرضا، وأن تستبدل بها القراءة الكثيرة والحفظ الكثير والمحادثة والمحاورة، وكأنهم رأوا أن يكتفوا في هذه المرحلة بالمرانة غير المقصودة، التي يكسبها التلميذ من اتصاله باللغة، عن طريق القراءة والأساليب الصحيحة التي تغمر سمعه.

إن خير ما تكتسب به القدرة اللغوية هو المزاولة والمحاكاة والتكرار، إلا أننا نرى البدء بدراسة النحو من السنة الثالثة الابتدائية ؛ فإن التلميذ في هذه الفرقة يكون قد وصل إلى درجة يشعر معها بأنه في حاجة إلى ضوابط يتجنب بها الخطأ في

تعبيره، ولن يكون في ذلك البدء مشغلة عن القراءة والحفظ، بعد أن تخفف مناهج النحو، وتدرس في ظل اللغة عن طريق القراءة والتعبير.

إن دراسة النحو يجب أن تعالج عن طريق التدريب العملي دون حاجة إلى شرح قواعدها، كما يجب أن تدرس على الطريقة الاستنباطية، ولكن ليس في ظل هذه الأمثلة المتكلفة المبتورة التي تنتزع من أودية مختلفة، لا يجمع شتاتها جامع، ولا تمثل معنى يشعر الطالب بأنه في حاجة إليه، بل يجب أن تدرس في ظلال اللغة والأدب، من خلال عبارات قيمة كتبت في موضوع حيوي يهم الطلبة، تختار من كتبهم في القراءة أو من دروسهم في التاريخ، وغيره من مواد الدراسة أو من صحف اليوم أو مجلات الأسبوع، أو ما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم.

إن تعليم اللغة يجيء عن طريق المعالجة، أي معالجة اللغة نفسها ومزاولتها، فليكن تعلم القواعد إذن على هذا النهج الذي نرتكز فيه على اللغة الصحيحة ومعالجتها، وعرضها على الأسماع والأنظار، وتمرين الألسنة والأقلام على استخدامها، فالطفل إذا ترك وشأنه للتراكيب الصحيحة التي نغمر بها سمعه، ونتخذها وسيلة للتعبير عما يصل إليه من تجارب وحقائق؛ فإنه يستطيع أن يدرك بنفسه خصائص اللغة أو القسط الأكبر منها، أي أنه يستطيع أن يدرك القواعد النحوية إدراكًا مقرونًا بالتطبيق العملي، ولا يكون الفرق بين ما يصل إليه من هذا، وبين الذي نتعمد تعليمه إياه من القواعد في دروسها الخاصة سوى الاصطلاحات والتعاريف، وليست هذه بالكثيرة الأثر في الغرض الذي من أجله تدرس القواعد، بل إنها من الأعباء الثقال التي لا داعي إلى إثقال كاهل التلاميذ بها، ما داموا يستطيعون الوصول بدونها إلى الغاية المقصودة.

والجدير بالذكر أننا لسنا من أنصار طريقة واحدة في تعلم أي فرع من فروع اللغة، بل في تعليم أي شيء، ونجاح الطريقة يتوقف دائمًا على الموضوع الذي يتعلمه التلميذ، وعلى التلميذ نفسه، وعلى المدرس وتصرفه وفهمه لغرضه، ولذا نرى أن تقتصر مهمتنا هنا على ذكر بعض الاقتراحات أو المبادئ العامة، التي يمكن أن تفيد لو أضاف إليها المعلم خبرته بتلاميذه ومعرفته بمادته.

لا بد من دروس للقواعد، حيث يرى بعض المربين أن أحسن طريقة لتعليم القواعد هي الطريقة العرضية، ولا خلاف في أن القدرة على الكلام والكتابة إنما تتكون عن طريق خلق فرص وافرة للتدريب، أكثر مما تتكون عن طريق حفظ القواعد ومناقشة الصواب والخطأ، والتدريب على الخطأ يثبت الخطأ، ثم إن فهم الأصول التي يقوم عليها أسلوب من الأساليب -حينما يحاول التلميذ أن يستعمل هذا الأسلوب- أجدى من تركه في محاولاته العشوائية، ودروس القواعد تتيح للتلاميذ فرصة يحللون فيها الأساليب التي يستعملونها، ليروا الطريقة التي تتكون بها، وأثرها في المعاني التي يعبرون عنها.

لا بد أن يشعر المتعلم بحاجته إلى القواعد ويحس بجدواها، فينبغي أن تتاح للتلاميذ فرص كثيرة للكلام والكتابة، وفيها يستعملون القاعدة، وعندئذ يشعرون بالحاجة إلى معرفتها، ويبذلون الجهد في تعلمها ويحسون بقيمتها في حياتهم وتعبيرهم، وهذا ما نعرفه في علم النفس بقانون الأثر والنتيجة، إلا أنه يقوم على وجود دافع أو رغبة في التعلم، ثم إشباع لهذا الدافع يترك أثرًا سارًا في نفس المتعلم، وبتوالي الآثار السارة يقوى ما تعلمه الإنسان.

لا بد من التركيز على ناحية معينة بعد أن تنشأ الحاجة ينبغي أن ينتهز المعلم هذه الفرصة، ويخصص حصة أو عددًا من الحصص للتركيز على صعوبة معينة؛

ليفهم التلاميذ المصطلحات المتعلقة بهذه الناحية، ويدركوا القاعدة ويتدربوا على استعمالها حتى يتقنوها. لا بد من دراسة أثر البيئة: المنزل والشارع والحي والمدرسة والجرائد والكتب، والمؤسسات المختلفة ذات أثر كبير في ثقافة التلاميذ، وما يكتسبونه من قيم وعادات ومعلومات.

طرق تدريس القواعد

ينطبق هنا ما سبق أن قلناه من حيث عدم وجود طريقة معينة للسير في درس القواعد، ولذا نقتصر هنا على بعض الطرق الثلاث المتبعة في تدريس القواعد. إذا بحثنا في الطرق التي اتبعت في النصف الأخير من القرن الأخير ألفينا أنها انتقلت انتقالات مهمة، ففي بداية القرن كانت الطريقة القياسية والاستقرائية أي الاستنباطية، ثم ظهرت أخيرًا الطريقة المعدلة القائمة على تدريس القواعد من خلال النصوص المتكاملة...

الطريقة القياسية:

وهي أقدم الطرق الثلاث، وقد احتلت مكانة عظيمة في التدريس قديما، وتسير في خطوات ثلاث: يستهل المعلمون الدرس بذكر القاعدة أو التعريف أو المبدأ العام، ثم يوضحون هذه القاعدة بذكر بعض الأمثلة التي تنطبق عليها، ليعقب ذلك تطبيق على القاعدة.

أما الأساس الذي تقوم عليه فهو عملية القياس، حيث ينتقل الفكر فيها من الحقيقة العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن القانون العام إلى الحالات الخاصة، ومن الكلي إلى الجزئي، ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك إحدى طرق التفكير التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول. ولقد كانت سائدة في تدريس

القواعد النحوية في مطلع هذا القرن -أي القرن العشرين- فيعمد المعلم إلى ذكر القاعدة مباشرة موضحًا إياها ببعض الأمثلة، ثم يأتي بالتطبيقات والتمرينات عليها. وقد ألفت بعض كتب النحو على هذا الأساس ككتاب (قواعد اللغة العربية) لحفني ناصف وآخرين.

وهذه الطريقة لا تسلك طريقًا طبيعيًّا لكسب المعلومات، إذ أن المتعارف أن الأحكام العامة في هذه الطريقة تعطى أولا، ثم تتبع بالأمثلة والجزئيات، خلافًا لطريق العقل في الوصول إلى إدراك الأمور الكلية بعد مشاهدة جزئياتها.

كما أن تقديم القاعدة والتعريف على الأمثلة والتطبيقات يكون بمثابة تقديم الصعب على السهل، والسير من الصعب إلى السهل مما ينافي قواعد التدريس كل المنافاة، وهي عندما تنقل الحقائق من تفكير خارجي وعن طريق التلقين تجعل هذه الحقائق مزعزعة في ذهنه، ومعرضة للزوال والنسيان؛ لأن أضعف الحقائق في الذهن هي ما ترد إليه عن هذا الطريق.

الطريقة الاستقرائية أي الاستنباطية: نشأت هذه الطريقة مع مقدم أعضاء البعثات التعليمية من أوربا، فقد نشأ هؤلاء في ظل الطريقة القياسية، إلا أنهم تأثروا لدى وجودهم في أوربا بالثمرة التي قام بها "فردريك هربرت" في نهاية القرن التاسع عشر، ومستهل القرن العشرين، فإذا بهم ينقلون مبادئ "هربرت" إلى طرق تدريسهم للمواد، ومنها القواعد النحوية.

حيث يرتب الدرس إلى عدة نقاط هي:

خطوات الدرس: وتشتمل على: المقدمة والعرض والربط والقاعدة أو الاستنباط ثم التطبيق:

ففي المقدمة يهيئ المعلم لطلابه لتقبل المادة العلمية الجديدة، وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة، بحيث تثير في نفوس الطلاب الذكريات المشتركة، فتشدهم إلى التعلق بالدرس وهي أساسية؛ لأنها واسطة من وسائل النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه.

ثم ينتقل المعلم بعد هذه الخطوة إلى العرض: والعرض هو لب الدرس وعليه يتحدد الموضوع، بحيث يعرض عرضًا سريعًا الهدف الذي يريد المعلم أن يبلغه الطلاب، فهو مادة دسمة مغذية تصل ما سبقها بما لحقها، وهو يدل على براعة المعلم.

ثم ينتقل بعد ذلك إلى الربط، والربط هو الموازنة بين ما تعلمه الطالب اليوم، وبين ما تعلمه بالأمس القريب والبعيد، فالهدف منه أن ترتبط المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب، ثم يصل المدرس بطلاقة إلى الاستنتاج.

هنا يقف المعلم ليستنتج من عرضه للموضوع مادة يسجلها الطلاب قاعدة، على أن يفسح المجال أمام الطلاب لاستنتاج هذه القاعدة بأنفسهم، لا أن يلقنهم إياها تلقينا، والاستنتاج زبدة وخلاصة ما بلغ إليه السعي من الدرس.

ثم تأتي الخطوة الأخيرة وهي التطبيق: والتطبيق تعلق عليه الأهمية الكبرى؛ لأن دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها، وتدريب التلاميذ تدريبًا كافيًا على الأبواب التي يدرسونها.

فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، في حين أن التطبيقات تمثل الجانب العملي، الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير السليم.

- الطريقة المعدلة - النص الأدبي - :

وهي أحدث الطرق الثلاث من جهة الترتيب التاريخي ، وقد نشأت نتيجة تعديل في طريقة التدريس السابقة ، ولذا أسميناها الطريقة المعدلة.

وهي تقوم على تدريس القواعد النحوية في خلال الأساليب المتصلة ، لا الأساليب المنقطعة.

ويراد بالأساليب المتصلة قطعة من القراءة في موضوع واحد ، أو نص من النصوص يقرؤه الطلاب ويفهمون معناه.

ثم يشار إلى الجمل وما فيها من الخصائص ، ويعقب ذلك استنباط القاعدة منها ، وأخيرًا تأتي مرحلة التطبيق.

ومن الصور التي أخذتها هذه الطريقة معالجة بعض أبواب منهج النحو بطريقة التطبيق العملي ، دون حاجة إلى شرح قواعدها ، أما ما عداها من الأبواب فيجب أن يدرس على الطريقة الاستنباطية.

ولكن ليس في ظل هذه الأمثلة المتكلفة المبتورة ، التي تنتزع من أودية مختلفة لا يجمع شتاتها جامع.

ولا تمثل معنى يشعر الطالب أنه في حاجة إليه ، بل يجب أن تدرس في ظل اللغة والأدب ، خلال عبارات قيمة كتبت في موضوع حيوي يهم الطلبة ، تختار من كتبهم في المطالعة ، أو من دروسهم في التاريخ ، أو من غيره من مواد الدراسة ، أو من صحف اليوم ومجلات الأسبوع ، مما يتصل بالحوادث الجارية بين سمعهم وبصرهم.

خطوات السير في درس القواعد، وأنشطة للممارسة النحوية، والتطبيق وأنواعه، والاتجاهات الحديثة في تعليم النحو

أ- المقترحات التي يمكن أن نهتدي بها في درس القواعد:

وهي يمكن أن تشتمل على: يجب البدء بمشكلة، أي أشياء مهمة بالنسبة للأولاد، أو من خلال دروس التعبير، ننطلق لنلفت أنظارهم إلى ما يقعون فيه من أخطاء وضرورة العناية بتصحيحها. معاونة التلميذ على حل المشكلة: بعد أن يدرك التلاميذ المشكلة ويأخذوا في السعي لحلها، ينبغي على المعلم أن يعاونهم على إدراك العلاقة بين حل المشكلة، وقاعدة معينة من قواعد النحو، وفي هذه الحالة ينبغي أن يعنى أولا بالناحية التعبيرية، أي بالعلاقة بين المعنى والأسلوب، وبعد مناقشة هذه الأساليب، بحيث يفهم التلاميذ القاعدة دون تعرض للمصطلحات، ثم يأتي دور المصطلحات سواء في التحليل أو ذكر القاعدة.

كثرة التمرين:

على المعلم في هذه الخطوة أن يعنى عناية فائقة بقطع التمرينات العملية على القاعدة بجميع نقاطها، حيث تجذب انتباه التلاميذ، وهي من العناصر الفعالة خاصة في مواقف التعبير.

العلاج الفردي:

يجب أن يركز المعلم على الصعوبات الفردية، ويمكن أن يقوم بوضع اختبارات في نواحي القواعد المختلفة يجريها على التلاميذ، وبتحليل نتائج هذه الاختبارات

يستطيع أن يكشف أهم الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، فيجعلها موضوعًا لدراسته أصلا.

عرض المصطلحات:

تحدثنا عن الموقف الذي ينبغي أن نعرض فيه المصطلحات، وضرورة مجيئها بعد أن يفهم التلاميذ التركيب وعلاقته بالمعنى، وهنا يجب أن نشير إلى شيئين:

الأول: أن هذه المصطلحات ليست إلا طريقة أصحاب الفن في فهم الظاهرة التي يقوم فنهم بدراستها. إنها فهم معين للظاهرة، وعلى هذا ينبغي أن نتخلص من القداسة التي نخلعها على هذه المصطلحات، وميزة المصطلحات أنها تختصر كثيرا من الكلام في وصف الظاهرة، ولذا ينبغي أن نتناول المصطلحات دائمًا بهذه الروح، فنعرفها بعد أن يكون التلاميذ قد تكوَّن لديهم الأساس الصالح لها.

الثاني: أن قدرة التلاميذ على استيعاب المصطلحات محدود، لذا ينبغي الاختصار على أهمها، وبخاصة إذا أدركنا أن التلميذ مطالب بمعرفة مصطلحات أخرى في الأدب والبلاغة وفي الجغرافيا والكيمياء.

ب- أنشطة للممارسة النحوية:

هناك مجموعة أنشطة يمكن أن تساعد في تحقيق الأهداف منها: الألعاب اللغوية، والتدريب الشفهي الجمعي بالبطاقات أو بغير البطاقات، ثم المساءلات الشفوية عقب سرد القصص أو دروس القراءة، وسرد أنواع التطبيقات.

الألعاب اللغوية ومنها بعض الألعاب مثل: لعبة التغمية، والغاية منها تمرين الأطفال على الاستفهام بمَن، وأن الجواب عنها يكون بتعيين مسئول عنها،

وعلى استعمال بعض الأفعال مع الفاعل والمفعول به، هذه الطريقة بأن يتم تغمية أحد التلاميذ بوضع -مثلا- عصابة على عينه، ويقف حوله الباقون من زملائه، ثم يكلف المدرس أحد التلاميذ لمس أذن التلميذ المغمى أو أنفه أو يده، ثم يوجه التلاميذ سؤالا لهذا التلميذ الذي عصبت عينيه، مثل: من لمس أذنك؟ أو من لمس أنفك؟ أو من لمس يدك؟... إلخ.

لعبة أنا وأنت: وهذه ترمي إلى تمرين التلاميذ على طريقة الاستفهام بماذا، وعلى استعمال الأفعال وبعض الضمائر والمفعول في جمل قصيرة، وطريقتها أن يقف التلاميذ صفين متقابلين، ثم تبدأ اللعبة بأن يسأل التلميذ الأول من الصف الأول مثلا التلميذ الذي أمامه بالصف الثاني بقوله: أنا اشتريت قلمًا وأنت ماذا اشتريت؟ فيجيب المسئول: أنا اشتريت كراسة، ثم يسأل غيره على هذا النحو، والمخطئ يخرج من الصف وهكذا.

لعبة الصندوق: والغاية منها تمرين التلاميذ على الاستفهام بكم، وطريقتها أن يعد مقدار ما من الفول أو البندق أو النقود، ويوضع في صندوق أو كيس مثلا، يحمله رئيس اللعبة، ثم يقف التلاميذ صفين متقابلين، ويتقدم حامل الصندوق أو الكيس من التلميذ الأول بالصف الأول، ويطلب منه أن يأخذ من الصندوق أو الكيس بندقتين أو أكثر، بصوت خفيض لا يسمعه التلاميذ، ويأمره أن يخفي ما أخذه بقبضة يده، ثم يسأل هذا التلميذ زميله المقابل له في الصف الثاني: كم بندقة في يدي؟ فإن أصاب انتقل الصندوق إليه فيخرج منه بعض البندق مثلا.

دور المدرس في توجيه هذه الألعاب:

يشرح المعلم اللعبة، ويبين كيف يتم إجراؤها، وما الذي يفعله كل تلميذ في أثناء، ذلك ويدون على السبورة بعض الأسئلة والأجوبة الصحيحة، التي ينطق

بها الأطفال وهم يقومون باللعبة، فإذا كانت اللعبة التي تجري لعبة أنا وأنت مثلا كتب على السبورة: ماذا اشتريت؟ اشتريت قلمًا، وأنت ماذا اشتريت؟ اشتريت كراسة، على أن تكون الكتابة بالخط الواضح مع الضبط بالشكل.

التدريب الشفوي الجماعي بالبطاقات:

تكتب الأسئلة في بطاقات بخط واضح، ثم يجاب عن هذه الأسئلة في بطاقات أخرى بخط واضح أيضًا، كأن يكتب في الأولى: من بنى الهرم الأكبر؟ من فتح مصر؟ من يحرث الأرض؟ ويكتب في الثانية: خوفو بنى الهرم الأكبر، عمرو بن العاص فتح مصر، الفلاح يحرث الأرض، ثم يجري التدريب بأن يقرأ تلميذ من حاملي بطاقات الأسئلة السؤال الذي في بطاقته جهرًا، فعندئذ يجيبه من يحمل البطاقة الخاصة بالإجابة على هذا السؤال بقراءة الجواب جهرًا.

المناقشة الشفهية عقب سرد القصة أو القراءة:

عقب سرد القصة توجه إلى الأطفال أسئلة استرجاعية؛ يقصد منها مساعدة الأطفال على تكوين القصة، وفي الأسئلة تستخدم أدوات الاستفهام كلها أو بعضها، وفي توجيه الأسئلة على هذه الصورة وفي الإجابة عنها تمرين عملي على بعض قواعد النحو، كأدوات الاستفهام، والجملة الفعلية وما تشتمل عليه من فعل وفاعل ومفعول، وكذلك الجملة الاسمية وما تشتمل عليه من مبتدأ وخبر وما يضاف إليها من مكملات، كما نصنع ذلك عقب سرد القصة، كذلك نفعل مثله عقب المطالعة الجهرية أو الصامتة، وهذه الأسئلة بألوانها المختلفة تدريب على قواعد النحو وتمرين على استعمال أدوات الاستفهام، وينبغي أن يعلم المعلم أن التدريب على قواعد النحو يأتي عرضا خلال الأسئلة، ولذلك يجب أن تغير أدوات الاستفهام؛ حتى تؤدي المساءلات الشفهية الغرض منها وهو التدريب.

التدريب التحريري بالبطاقات:

والمقصود منه إعداد بطاقات متدرجة، تخصص مجموعة منها لكل أداة من أدوات الاستفهام، فيدون في كل بطاقة عدد من الأسئلة بخط واضح، ثم توزع على التلاميذ، ويطلب منهم الإجابة عن هذه الأسئلة في كراساتهم مع كتابة رقم البطاقة، فإذا انتهوا من مجموعة انتقلوا إلى مجموعة أخرى وهكذا، ويمكن الانتفاع في هذا التدريب بالأسئلة التكميلية، وكذلك أسئلة التكوين والتركيب، وفي كتب القواعد التي بأيدي الأطفال الكثير منها.

ج- التطبيق وأنواعه:

من الخير ألا نسرف في شرح القاعدة واستنباطها من العبارات، بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة، بل يجب أن ننتقل إلى التطبيق عليها بمجرد أن تطمئن قلوبنا إلى فهم الطلبة إياها، فالتطبيق هو أهم ما يجب أن تتجه إليه عناية المعلم، والقواعد -كما قدمنا- لا يكون لها الأثر المطلوب في تعويد الطالب سرعة الأداء مع صحة التعبير، إلا بعد الإكثار من التطبيق عليها، والتطبيق الشفوي هو الأجدى، وهو أنفع الوسائل في أن تصبح مراعاة القواعد النحوية مهارة، لا يحتاج معها إلى كثير من التأمل والتفكير، أما مادة التطبيق -سواء أكان شفهيًا أم تحريريًا- فيجب أن يراعى في اختيارها ما روعي في اختيار العبارات التي تتخذ لشرح القاعدة، فلا تستخدم تلك الأمثلة التي تنتزع من كل واد إلا حين تقضي علينا الضرورة استخدامها.

وليس من أنواع التطبيق الجيد التطبيق الإيجادي، وهو الذي يطلب فيه إلى التلميذ أن يؤلف جملة على قاعدة معينة، أو يشترك في تأليفها، أما التطبيق الجيد فهو تكميل عبارة بوضع ألفاظ من عنده مضبوطة، أو استخدام ألفاظ تعين له في

عبارة من إنشائه، بحيث تكون هذه الألفاظ مرفوعة أو منصوبة مثلا، أو مطالبته بأن يصف بعض الأسماء في عبارة تقدم له بنعوت مناسبة من عنده مع ضبطها، أو كأن يسأله أسئلة تكون الإجابة عنها جملة تخضع لقاعدة واحدة معينة.

وإذا كان التطبيق تحريريًا فمن الواجب ألا يشرح أو يناقش إلا بعد أن يجيب عنه التلاميذ، وينتهي المعلم من إصلاحه، وحين ذلك يرشدون إلى أخطائهم ويقومون بتصويبها.

إن هذا النوع الذي يجب أن نجعله في الطليعة من أنواع التطبيق هو التطبيق الشفوي، حيث يقصد منه تدريب الطلبة على صحة الضبط مع السرعة، وهذا نوع من التطبيق هو الذي يجب أن نعتمد عليه لنجعل مراعاة الطلبة لقواعد النحو عادة راسخة، كأنها تصدر عن سليقة وطبع. ويقوم الطلبة بهذا التدريب عقب شرح القاعدة.

ويكرر بين آونة وأخرى أو كلما دعت الحاجة إلى تكراره، وطريقة هذا التطبيق أن يعد المعلم لكل قاعدة يشرحها عددًا كبيرا من الأمثلة، يطبعها ويوزعها على الطلبة عقب شرح القاعدة ليبدأ التدريب.

ويراعى في اختيار أسئلة التطبيق أن تكون القطع والأمثلة المختارة فصيحة العبارة، سهلة التركيب، معبرة عن تجارب التلاميذ وخبرتهم، ويحسن أن تكون مستمدة من دروس الأدب والنصوص، والمحفوظات والقراءة.

وأن تكون متنوعة، فلا يعتمد فيها على الإعراب وحده، وأن تكون واضحة خالية من التصنع والتكلف والغموض.

د- الاتجاهات الحديثة في تعليم النحو:

نتائج البحوث العلمية في مجال التربية وعلم النفس كشفت لنا عن عقم البحث عن طريقة واحدة لتدريس جميع المواد، أو طريقة واحدة لتدريس مادة معينة،

وهناك الكثير من الشروط التي ينبغي توافرها في الخبرات الموجهة لتعليم القواعد.

وهذه الشروط هي: يجب أن تكون الخبرة متصلة بغرض من أغراض المتعلمين، أو سد الحاجة لديهم، ويجب أن تكون الاستجابة المراد من التلاميذ القيام بها في أثناء الخبرة في نطاق استعدادهم.

ويجب أن تتيح الخبرة للمتعلمين فرصة ممارسة السلوك الذي يراد منهم تعلمه، ويجب أن تشتمل الخبرة على نتائج تؤدي إلى تثبيت سلوك المتعلم أو تعديله.

كما يجب أن تشتمل الخبرة على مشكلة، تكتسب القواعد والمفاهيم والمصطلحات عن طريق القيام بحلها. يجب أن يوجه المجهود إلى اكتساب القواعد والمصطلحات الأساسية اللازمة لحل المشكلة.

ويجب أن تترك الخبرة في نفس المتعلم آثارًا كثيرة وعميقة عن المعلومات التي يتعلمها، كما يجب أن يكون في الخبرة ما يساعد التلاميذ على تكوين إطار فكري، ينظم القواعد والمصطلحات الجديدة.

كما يجب أن تشتمل الخبرة على مواقف كثيرة ومختلفة، تسمح للمتعلم باستعمال القواعد والمصطلحات التي اكتسبها، وأخيرًا يجب أن نتيح لخبرة التلاميذ فرصة للاتصال بمصادر المعلومات.

ونحب أن نقول في النهاية إلى أننا في حاجة إلى نظرية لتعليم القواعد، فلدينا الآن نظرية لتعليم القراءة، مبنية على الحقائق المستمدة من الأعمال التي أجريت في ذلك الميدان. أما القواعد فليس لدينا إلا هذه الحقائق، فهل يتاح لهذا الميدان من ينهض بجمع الحقائق التي تتصل به من بعيد أو قريب، ويستكمل منها ما نقص عن طريق التجربة العلمية الدقيقة، وينسق لنا ذلك كله في نظرية موحدة تساعد في تعليم القواعد؟.

تدريس أدب الأطفال

عناصر الدرس

مشكلة أدب الأطفال

تدريس أدب الأطفال :

إن تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة الابتدائية يتصل بتعليم الأطفال أشكالًا واسعة، لا فروعًا ضيقة، فتعليم الأطفال ينبغي أن يبدأ بالمحادثة وحكاية القصص وإنشاد الأناشيد، ثم بعد ذلك تتجه العملية التعليمية إلى القراءة والكتابة، والقواعد النحوية التي يجب أن تعلم من خلال النصوص الجميلة، ولا يختلف أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية عن أدب الكبار، فالأدب في كلتا الحالتين هو تعبير فني هادف، ينبثق عن التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، لكن أدب الأطفال مع ذلك يختلف عن أدب الكبار من حيث الموضوع الذي يتناوله، والفكرة التي يعالجها، والطريقة التي يتم تناوله بها، والأسلوب الذي يستخدم ويقدم به.

وتكمن مشكلة أدب الأطفال الحقيقية عندنا في قلة الإنتاج الأدبي للأطفال، وفي عدم الالتفات إلى هذه المسألة إلا أخيرًا، وعندما بدأ الاهتمام بقضية أدب الأطفال سارع الجميع إلى الإنتاج الغربي، يترجمونه إلى العربية بما فيه من مضامين تتصادم مع البيئة العربية الإسلامية شكلا وموضوعًا، وكثر عدد العاملين في هذا الميدان من التجار أكثر من الأدباء. إننا بحاجة إلى رسم منهج إسلامي لأدب الأطفال واليافعين والشباب. إن ترك هذا الميدان للأدب المترجم يعني صياغة وجدان أطفالنا وشبابنا وأذواقهم وميولهم صياغة غربية، وبعيدة عن وجدان الأمة وعقيدتها وأخلاقها ونظمها النابعة منهم، وفي ذلك استلاب للعقول بل للأرض ومن عليها.

إن الجهود الرائدة للشهيد سيد قطب والأستاذ أبي الحسن الندوي في الدعوة إلى أدب إسلامي متميز، وفي أصول الكتابة الأدبية الإسلامية، وما تلا ذلك من جهود مخلصة للأستاذ علي أحمد باكثير، والأستاذ محمد قطب، والدكتور عماد الدين خليل، والدكتور نجيب الكيلاني وغيرهم، كل هذه الجهود لا تزال أطروحات عامة لم تنعكس بالقدر المطلوب في صورة نماذج أدبية بأقلام إسلامية واعية، وعارفة بأصول الصنعة الفنية، كما أن هذه الجهود لم تؤد إلى وقف الغياب شبه الكامل لأدب الأطفال، الذي أصبحت له مؤسساته ودورياته ومتخصصوه على المستوى العالمي، بينما لا يزال يتعثر عندنا، ويفتقر إلى التجارب الجادة، والنماذج الجيدة التي تستطيع أن تبلغ إشراقة الإسلام، وأن تعبر عن الشخصيات الإسلامية، والمواقف والقيم والمعايير الإسلامية التي يحتويها التصور الإسلامي للكون، والإنسان والحياة.

إن معظم ما يقدم لأطفالنا من نصوص أدبية في المرحلة الابتدائية تعوزه العاطفة الصادقة، والصياغة الفنية الهادفة، فهو أقرب إلى الكلام المنظوم منه إلى التعبير الفني الجميل، لذلك فهو فقير في قدرته على تربية الإحساس بالذوق والجمال في نفوس أطفالنا ومشاعرهم. لقد أوصت رابطة العالم الإسلامي العالمية في مؤتمرها الثاني -الذي عقد بمدينة اسطنبول برئاسة الأستاذ أبي الحسن الندوي- بضرورة تكثيف الاهتمام بأدب الطفل المسلم، والعمل على إنتاج وطباعة مجموعات من القصص والأناشيد والمسرحيات والدراسات عن هذا الأدب، وحث الأدباء الذين حضروا هذا المؤتمر -المفكرين الإسلاميين المهتمين بأدب الأطفال- أن يستلهموا موضوعاتهم من كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ ومن التراجم الإسلامية، وسائر كتب التراث الإسلامي، مع مراعاة الشروط الفنية فيما يبدعون.

وناشد أعضاء المؤتمر أصحاب المواهب الفنية والقدرات الأدبية أن يتخصص بعضهم في أدب الأطفال، وأن يهتموا بإبداع النصوص الإسلامية الجيدة، التي يمكن الاستفادة منها عن طريق عرضها في وسائل الإعلام المختلفة، كما أوصى المؤتمر النقاد الإسلاميين بتقويم الإنتاج المعاصر لأدب الأطفال، سواء منه المترجم أو غير المترجم وبيان إيجابياته وسلبياته، وترجيع الترجمة المتبادلة بين لغات الشعوب الإسلامية في أدب الأطفال، ووضع دليل للإنتاج الإسلامي المعاصر في هذا الميدان، وإجراء المسابقات بين ألوان الإنتاج المختلفة لأدب الأطفال، ودعم المجلات الإسلامية التي تعنى بهذا الأدب.

وربما كان من الاستجابات المبكرة لما دعا إليه هذا المؤتمر: دراسات تمت في هذه الفترة في درجتي الماجستير، عن تحليل محتوى أدب الأطفال في ضوء معايير الأدب في التصور الإسلامي، والهدف من هذه الدراسة تحديد المعايير الإسلامية للأدب، أي تحديد مجموعة المواصفات التي ينبغي أن يكون عليها الأدب، أي أدب الأطفال عمومًا، والقصة منه على وجه الخصوص في التصور الإسلامي، ثم استخدام هذه المعايير في تحليل عينة ممثلة من قصص الأطفال، للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف فيها، توطئة لتقديمها وتوجيهها الوجهة السليمة.

معايير أدب الأطفال في التصور الإسلامي

معايير أدب الأطفال في التصور الإسلامي فيما يلي مجموعة من المعايير التي يمكن أن تعين في إنتاج الأدب للأطفال، وأيضًا في اختيار النصوص الأدبية المناسبة لهم في الدراسة، ومن هذه المعايير:

أن يعرض أدب الأطفال العقيدة الإسلامية بطريقة تحبب الأطفال فيها وتقربهم منها، حتى يروها مصدر أمنهم وسعادتهم. أن ينمى لديهم فهم التصور

الإسلامي للكون والإنسان والحياة. أن ينمي الأدب قيم الإخلاص في القول والعمل والصراحة في الرأي، والشجاعة في الدفاع عن الحقيقة. أن ينمي الأدب في الأطفال قيم احترام الآخرين، وحسن الظن بهم وحفظ غيبتهم. أن يعين الأطفال على الصدق والاستقامة وعلى أداء الأمانة وحفظ الكرامة. أن يساهم في معرفة الطفل بمجتمعه الإسلامي، ويقوي فيه روح التضامن والتعاون والإيجابية في عمارته وترقيته. أن يعين الأطفال على مواجهة المشكلات، وحلها عن طريق التفكير والتخطيط والعمل الجاد.

أن يحبب الأطفال في القراءة، ويعودهم على ارتياد المكتبات وألفة الكتاب وصحبة المجلة والصحيفة. أن يربي في الأطفال القدرة على الثبات على المبدأ السليم، والجهاد في سبيل ترسيخه. أن يربي في الأطفال الرغبة في احترام الآخرين وحبهم والعمل على إسعادهم. أن يعرض بألفاظ وأساليب تناسب قدرات الأطفال اللغوية، وفي إطار قاموسهم اللغوي، وتتناغم فيه المباني والمعاني الأدبية، عن طريق استخدام الألفاظ والتعابير الجميلة الموحية. أن يستخدم الأسلوب المعتمد على الحركة والتجسيم والتمثيل والمحادثة والحوار، أكثر من الأسلوب الوصفي. أن يتصف أسلوب أدب الأطفال بالوضوح، وبساطة اللغة من حيث المفردات والتراكيب. أن تستخدم فيه الأفعال الواضحة المعبرة والأسماء العربية المألوفة. أن يتوافر فيه عنصر الإثارة والتشويق والجدة والطرافة والخيال والحركة. أن تتسم الجملة فيه بالقصر والسهولة في أداء المعنى، وتصويره بطريقة فنية موحية، وأن تكون الفقرات متكاملة ومترابطة في أداء المعاني الكلية والجزئية.

متى يبدأ تدريس الأدب للأطفال؟ إن الأدب بنوعيه الشعر والنثر هو أحد مواد تذوق الجمال، التي ترمي إلى تكوين الميل إلى الجمال وتقديره والتمتع به، فهو

أحد مواد الفنون الجميلة كالموسيقى والغناء والرسم، والطفل قبل دخوله المدرسة يسمع أنواعًا من الإنتاج اللغوي، مما يطلق عليه أدب بالمعنى الخاص، فهو يستمع بشغف إلى القصة الجميلة تسردها له أمه أو جدته، وهو يطرب لأغنية تغنيها له أمه أو يسمعها من المذياع، وهو في سنواته الأولى يطرب للموسيقى ويتمايل معها، ويطرب لنغم الشعر وموسيقاه وإيقاعه ويتمايل معه ويردده جريًا على سجيته من غير تكلف، ويشعر بالسعادة والاسترخاء ويسلم نفسه للنعاس بينما تحكي له أمه الحكاية، أو تقص عليه قصة قبل النوم.

هذه الأمثلة كلها تشير إلى أن الطفل يستجيب للأدب، ويشعر بجماله ويحس به قبل أن يدخل المدرسة، وأن الأدب لا يجب تأخيره إلى أن يدخل الطفل المدرسة، بل يجب البدء في تقديمه للطفل في السن التي يستجيب فيها الطفل لما يسمعه من أدب الغناء، وأدب القصة، سواء أكانت هذه الاستجابة نتيجة لفهمه المعنى، أم طربًا لموسيقى الإيقاع وحده.

ولهذا فنحن نرى أن أدب الطفولة ذو شأن عظيم في التربية، وأن من الخطأ تقليل العناية به أو إهماله، وأن دراسة هذا الأدب يجب أن تبدأ بما يتذوقه الطفل قبل دخوله المدرسة، ونحن أحيانًا نشاهد بعض الأطفال وهم قد وقفوا وقفة خاصة وهم يشدون بأغنية، أو يرددون نشيدا بإيقاع موسيقي جميل، وهم سعداء فرحين يبدو على وجوههم البشر والسعادة. لقد كان الأطفال يحبون المدرسة ويكرهون عطلات نهاية الأسبوع، فما مصدر هذه المتعة وهذا الفرح؟ إنه الأدب القصصي والأدب الغنائي، ولكنه لا يدرس بالطريقة التقليدية، وهي أن يجلس التلاميذ مكتوفي الأيدي، وتقف المدرسة أو المدرس أمامهم تقرأ القطعة وتناقش معانيها، وتسأل التلاميذ فيها واحدًا بعد واحد، وتجعل القطعة الأدبية درس لغة مملا كريهًا.

إن للأطفال آدابًا يتمتعون بها ويسعدون، وهي إذا ما اختيرت بعناية ويجيد عرضها عليهم أو اشتركوا في تمثيلها أو غنائها، كانت عاملا قويًا من عوامل تربيتهم وتثقيفهم، وتهذيب أخلاقهم وترقية وجدانهم، واتساع دائرة خيالهم ومتعتهم.

فعلى المدرسة أو المدرس إذن اختيار ما يناسب الأطفال من قصص لسردها عليهم، أو لقراءة الأطفال إياها إذا استطاعوا ذلك. ومما يؤسف له أن اللغة العربية ظلت حتى عهد قريب خاليًا من أدب القصة الصالحة للأطفال، ولكن بعض المربين والكتاب اتجهوا أخيرًا إلى الإنتاج في هذا الميدان وبعض التجار كذلك.

أهداف تدريس أدب الأطفال

إن الأدب بمعناه الخاص هو الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة، وهو بهذا المعنى الخاص من الفنون الجميلة التي تبعث في نفس القارئ أو المستمع متعة وسرورًا، بقدر ما فيه من جمال، وما عند القارئ أو المستمع من حساسية فنية، ومن أهم أهداف تدريس الأدب للأطفال ما يأتي:

تنمية ملكة التخيل:

إن كل الأطفال يمتلكون القدرة على التخيل، ولو أن قوى التخيل عندهم تختلف من طفل لآخر، ومن خلال دراسة الأدب يستطيع الطفل -الذي لديه قدرة كبيرة على التخيل- أن ينمي ويقوي هذه القدرة، كما يستطيع أن ينمي قدرته في التعاطف مع الآخرين، وعلى هذا فمدرس الأدب يستطيع أن يساعد الطفل على تنمية وتوسيع قدراته على التخيل.

توسيع المدارك والقدرة على حل المشكلات:

يستطيع الأطفال الذين يمتلكون قدرًا كبيرا وقدرة أكبر، ورغبة أعمق في دراسة الأدب توسيع مداركهم للحياة، وتقدير الآخرين الذين يعيشون فيها، كما أنهم يستفيدون من خبرات الآخرين، وقدرتهم على حل المشكلات، فالقراءة عن هؤلاء الذين كانت لديهم مشاكل مماثلة للمشاكل الموجودة لدى الطفل؛ قد تساعد على حل مشكلاته، وتقدره على مواجهة المشكلات بعقل متفتح وذهن متوقد.

السيطرة على فنون التعبير الرئيسة:

للأطفال في كل مجتمع الحق في الاطلاع على الإنتاج الأدبي الموجود في ثقافتهم، وباطلاع الطفل على مقدار مناسب من الإنتاج الأدبي القيم من الشعر والنثر تتسع ثروته اللغوية، ويكتسب قدرة على تفهم المواقف الأدبية، وما تستلزمه من فنون التعبير المختلفة، وقد يصبح هذا أسلوبًا خاصًا تتميز به كتابته نثرًا كان أم شعرًا.

تذوق الأدب والتمتع بما فيه من جمال:

إن التمتع بما في الأدب من جمال وموسيقى هدف مهم، فللأسلوب الأدبي جمال خاص يحسه حتى من لم يفهم أسبابه، كما أن للشعر ميزة فنية أخرى هي الموسيقى الجارية بين أبياته، والتي نحس تأثيرها يفعل فعله في النفوس، ولا يقتصر جمال الأدب وجاذبيته على جمال الأسلوب وإيقاع الموسيقى، بل ما يثيره فينا من أحاسيس ومشاعر سامية، وقد يترك في وجداننا صورًا جميلة تدفعنا إلى الاقتداء بها في أسلوبنا وفي عملنا.

ترقية الأذواق وتهذيب الطباع:

الأدب يؤدي إلى تربية الذوق وترقيته للأطفال وتهذيب طباعهم، لما يترك في أذهانهم من صور جميلة وخيالات راقية، وعلى هذا فالأدب الجيد معرض فني تشبع صوره الميول الفنية لدى الأطفال، وتذكي حاسة تقدير الجمال في نفوسهم، كما أن موسيقاه تطربهم وتنعش نفوسهم، وتجعلهم يتقبلون الحياة بنفس راضية متفائلة، وحب لصانع الحياة وصانع الجمال فيها سبحانه وتعالى.

تزويدهم بالمعارف والخبرات:

دراسة الأدب للأطفال تزودهم بالمعارف والخبرات للاستعانة بها في حياتهم، كما أن هذه الدراسة أيضًا توقفهم على أنماط السلوك المختلفة، وحياة المجتمع في ماضيه، وما سادها من نظم اجتماعية وسياسية واقتصادية وتربوية.

ألــــــوان أدب الأطفـــــــال

ألوان أدب الأطفالومن أنواع الأدب التي يجب أن تدرس للأطفال ما يلي: القصص، والحكايات، والنوادر، الأناشيد، والمحفوظات، والمسرحيات.

القصص:

يميل الأطفال إلى سماع القصص والحكايات بمجرد فهمه للغة، وقدرته على التعامل اللغوي مع الكبار. والطفل شغوف بتتبع حوادث القصة وتخيل شخصياتها ومحاكاتها، ومعرفة ما يصدر عن كل شخصية، وخاصة تلك التي يعجب بها في القصة، وعلاقة الشخصيات بعضها ببعض، والنهاية التي تؤول

إليها القصة بكل شخصياتها. والسر في هذا الميل القوي للقصة أن حب الاطلاع من الأمور القوية في الطبائع البشرية، والقصة تحمل إلى الطفل معان وصورًا جديدة من الحياة والحوادث، لا يجدها في بيته، ولذلك فهي مصدر من مصادر إشباع رغبته في المعرفة، ولأن شخصية القصة متحركة عادة وناطقة، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل، فهي لذلك تثير خياله المتحفز إلى الكشف عن أشياء غير التي ألفها.

القصة لون أدبي يستهويه الصغار والكبار على السواء، فالطفل ينصت باهتمام لأفراد أسرته حينما يقصون عليه قصة، بل في كثير من الأحيان يطلب صراحة، ويلح في الطلب من القادمين على الحكاية أن يمتعوه ببعض ما عندهم، وكثيرا ما نرى الكبار والصغار يلتفون حول التلفاز أو الراديو للاستماع، أو مشاهدة الأفلام والمسلسلات، وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على شغف الأطفال الصغار وحبهم الشديد للقصة، أيًّا كان نوعها مقروءة أو مسموعة، أو مشاهدة، والطفل يجد في القصة متعة وتسلية بعيدة عن دنيا الواقع، واستغراقًا في عالم الخيال، كما أنه يجد فيها مجالا للمشاركة الوجدانية، فيفرح مع شخصيات القصة الفرحة، ويحزن مع الشخصيات الحزينة، ويعيش في الخيال حياة اجتماعية يتبادل فيها الأفراد مشاعرهم أيًا كانت هذه المشاعر.

والقصة أحب ألوان الأدب بالنسبة للتلاميذ في المراحل التعليمية جميعها، ولذلك فهي تعد عاملا تربويًا مهمًا في تعليم اللغة؛ فهي تزود التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات، أي أن القصة تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة أينما كانت، فأكثر القصص الرائعة تخاطب بها عقول الأطفال، فعن طريق القصة يتم تعليم الطفل الكثير من المعارف وآداب السلوك،

وخصائص الأشياء وقوانين الله في الطبيعة، والحيل والمهارات المختلفة في المواقف المختلفة، التي يمكن أن يستعين بها للنجاة من الأخطار والمآزق التي قد يتعرض لها. وتعد القصة عاملا مساعدًا في تكوين الشخصية، فالقصة فيها فكرة ومغزى وخيال وأسلوب وتركيبات لغوية، ولكل هذا آثاره في تكوين شخصية الطفل، ولكن هذا يعني من جهة أخرى أهمية الدقة في اختيار ألوان القصص التي تناسب الأطفال، في كل مرحلة من مراحل نموهم.

والقصة وسيلة من وسائل التهذيب النفسي والخلقي، والطفل والكبير الذي يقرأ قصص الأبطال والعظماء والمصلحين والمجاهدين، ومن أسدوا للإنسانية خيرا، يشعر بميل نحو هذه الشخصيات وتقديرها وإجلالها، ويتخذ منها مثلا يحاول أن يحاكيه، ومن ثم فهو يحاول تعديل سلوكه بطريقة غير مباشرة. فالتلميذ حينما يقرأ قصة ويعايش أحداثها، ويشارك شخصياتها فيما تقوم به، فإنها تستميل عواطفه وتؤثر عليه بطريقة لا شعورية، ومن هذا المنطلق استغلت القصة كعنصر تعليمي، وكأداة للتغلب على مشكلات المجتمع، ويمكن رؤية ذلك بوضوح في القصص التي يكتبها ذوو القدرة والمهارة في كتابة القصص.

ومن أروع أمثلة هؤلاء: نجيب محفوظ ويوسف السباعي ومحمد عبد الحليم عبد الله، وغيرهم ممن التزموا بمعالجة القضايا الاجتماعية المعاصرة، فهم يؤمنون بأن هناك عنصرا تعليميا في القصة، وأن المشكلات الاجتماعية إذا عولجت بطريقة قصصية كان لها فعل السحر في نفوس القراء، فهي تربي فيهم الحماس للجهاد، وتبث فيهم الرغبة للخلاص من هذه المشكلات.

وفي مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية لا يستطيع الطفل أن يقرأ، ولكنه مع ذلك يستطيع فهم القصة عن طريق الاستماع، ولذا كان واجب الأم أن تسرد على

طفلها من القصص ما يناسبه، وبعد أن يدخل الطفل المدرسة يظل فترة من الزمن غير قادر على الاعتماد على نفسه، وهنا تظهر أيضًا حاجته إلى الاعتماد على المدرس أو المدرسة في سرد القصص والنوادر له.

وسرد القصص وحكاية النوادر فن جميل إذا أجيد كان مصدر متعة ولذة للسامعين، فهو يعتمد على حسن الإلقاء وتنغيم الصوت بما يتناسب مع الأحداث والحركات، ونستطيع رؤية هذا بوضوح عندما نشاهد الأطفال ينصتون إلى المذياع، أو يشاهدون التلفاز في الريف أو في المدينة. وخلاصة القول أن هناك ميلًا طبيعيًّا لدى الأطفال نحو القصص والحكايات، ويمكن الاستفادة من ذلك فيما يأتي:

تزويد الأطفال بالجوانب المناسبة من تصور الإسلام للكون والحياة. تزويدهم بالمعلومات والحقائق التي توسع دائرة ثقافتهم، وغرس القيم والمبادئ التربوية السليمة. تنمية الثروة اللغوية والفكرية وتطوير ملكاتهم التعبيرية. إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن أنفسهم، وللتعرف عن بعض المشكلات الاجتماعية ومعرفة كيفية التعامل معها وحلها. تنمية التفكير الإبداعي الابتكاري لدى من عندهم ميل واستعداد للإبداع الفني والابتكاري، وصياغة الأفكار والقيم العظيمة في أفكار وأساليب فكرية وفنية رفيعة.

أنواع القصص الملائمة لهذه المرحلة:

إن القصة الملائمة في هذه المرحلة هي القصة التي تتفق وطبيعة نمو التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة، وهي المرحلة التي تبدأ في سن السادسة تقريبا، وتنتهي في سن الحادية عشرة، وقد يكون مهمًا هنا أن نذكر أطوار النمو ومطالبها التي يجب أن تراعى عند اختيار القصة للأهداف...

ومن هذه الأطوار:

الطور الواقعي المحدود بالبيئة: وهو من سن الثالثة إلى الخامسة تقريبًا.

طور الخيال الحر: ويمتد من الخامسة إلى الثامنة تقريبا.

طور المغامرة والبطولة: ويمتد من الثامنة أو التاسعة إلى الثانية عشرة وما بعدها.

طور الغرام: وهو يبدأ من الثانية عشرة أو الثالثة عشرة، وقد يبدأ عند البنات قبل ذلك بقليل.

طور المثل العليا والمشاكل الاجتماعية العامة: وتبدأ هذه المرحلة من الثامنة أو التاسعة عشرة تقريبا، وهذا يتوقف على نضج الأفراد وثقافتهم وتربيتهم.

أسس اختيار القصص الملائمة:

من الأسس التي يجب أن تراعى عند اختيار القصة المناسبة للأطفال في سن معينة: الأسلوب والموضوع وطريقة العرض.

الأسلوب:

هو الوعاء الذي يحمل الفكرة، وكلما كانت عبارة الكاتب سهلة، ومتسقة مع الأفكار وتسلسل الحوادث كانت القصة جيدة، أما إذا كان الأسلوب صعبًا فإن السامع أو القارئ يفقد الرغبة في تتبع الحوادث.

وبذلك تضيع المتعة والفائدة، لذلك فإن من الواجب أن يسرد المعلم القصة بأسلوب مفهوم، أقرب ما يكون إلى اللغة العربية الفصيحة، من غير أن يفوت على السامع تتبع أحداث القصة.

الموضوع:

إن القصة الجيدة التي أحسن اختيارها هي القصة التي يتلاءم موضوعها مع اهتمامات التلاميذ، في المرحلة التي يمرون بها، فالقصص ذات الموضوعات البسيطة الساذجة المرتبطة بالبيئة -والتي تفيد الأطفال في سن الثالثة أو الرابعة- لا تنفع الأطفال في سن العاشرة أو الحادية عشرة، عندما يكونون في مرحلة الاهتمام بالمغامرات، والقصص التي تمثل الشجاعة والبطولة وهكذا.

طريقة العرض:

من الأسس المهمة التي يجب مراعاتها عند اختيار القصة للتلاميذ أن يكون عرضها للفكرة جيدا، والعرض الجيد هو العرض الذي يراعي بعض الأمور منها: المقدمة، بحيث تكون بمثابة تمهيد للقصة، وتكون حافزًا إلى أن يستمع إليها المستمع الموضوع، وموضوع قصته الحقائق والأفكار والاتجاهات، والقيم والمبادئ التي يريد الكاتب تأكيدها من خلال أحداث القصة، وموضوع القصة جزء أساسي في بنائها الفني فالكاتب يقدم قصة حينما يقدم فكرة.

الشخصيات:

والشخصية في القصة هي صانعة الأحداث وهي محور الأفكار، ولذلك فهي عنصر أساسي في القصة.

العقدة:

وهي المشكلة التي تظهر في القصة وتحتاج إلى حل، أو الموقف الغامض الذي يحتاج إلى تفسير. وتظهر عقدة القصة أو مشكلاتها نتيجة الصراع الذي يكون بين

الفرد ونفسه، أو صراعًا بين الخير والشر، أو بين الإنسان وبين طواغيت الأرض، أو صراعًا بين الحركات الجهادية والقوى الاستعمارية. وبالتالي هناك بعض الشروط التي ينبغي مراعاتها عند اختيار القصة؛ وهي: أن تكون سهلة مفهومة. تزود المتعلم بالحقائق. تحتوي على عناصر التشويق والإثارة. أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ. أن يكون لها مغزى تهذيبي وخلقي واجتماعي.

طريقة تدريس القصة والوسائل المعنية في تدريسها

هناك أمور يجب أن تراعى في القصة منها:

اختيار القصة الملائمة: أن يقرأ المعلم القصة ليعرف مغزاها والطريقة المثلى في قصها. أن يأخذ في سرد القصة على التلاميذ، سردًا تتضح فيه المعاني والتمايز في الشخصيات، وأن يراعي تنغيم الصوت وفقًا للمعنى، ويجب ألا يتردد المعلم في محاكاة أصوات الحيوانات أو الطيور إذا استدعى الأمر ذلك، كما يجب أن تتضح المشاعر في قص القصة، فتظهر نغمة الحزن في موقف الحزن والسعادة في مواقف السعادة. على المعلم أن يستثمر القصة في تعبير التلاميذ بعد سماعهم إياها، وقد يكون ذلك بعقد مناقشات حول القصة، أو عرض آرائهم حول بعض الشخصيات.

قص القصة أمام التلاميذ:

بعد مرحلة الإعداد تأتي المرحلة التالية وهي قص القصة للتلاميذ، ويتم ذلك من خلال اختيار المكان المناسب لقص القصة أو حكاية الحكاية، ويجب أن يمهد المدرس لقص القصة إما بسؤال عن ماذا يعرف التلاميذ عن فكرة كذا؟ ويجب أن

تكون لغة القصة مناسبة للتلاميذ، فلا هي بالعربية القديمة التي لا تفهم، ولا هي بالعامية المبتذلة الدارجة.

أما بالنسبة لصوت المدرس فإنه ذو أهمية كبيرة يجب أن يكون مسموعًا بما فيه الكفاية، كما يجب أن ينوع المدرس من صوته حسب مقتضيات الظروف، ولا يجب أن يتردد في تقليد أصوات الحيوانات والطيور، وإذا ظهر من التلاميذ عبث أو عدم اهتمام، فإن هذا يعني أن هناك خطأ ما في اختيار القصة، أو في إعدادها، أو في طريقة سردها، أو في مكان سردها، وإذا لاحظ المدرس -رغم التأكد من كل هذا- أن بعض التلاميذ يعبثون فإن عليه أن يذهب إلى مكان التلميذ دون أن يقطع السرد وينقله إلى مكان آخر، أو أن يشير إليه بإشارة بيده أو عينيه.

المناقشة التي تعقب السرد:

بعد درس المعلم للقصة يجب عليه أن يستغل هذه الفرصة في استمالة التلاميذ إلى الحديث عما استمعوا إليه، وقد يأخذ ذلك أشكالا عديدة؛ منها: أن يلقي المدرس مجموعة من التساؤلات يجيب عنها. تدريس القصة لمن يعرفون القراءة والكتابة، وإذا كان التلاميذ ممن تجاوزوا النصف الأول من مرحلة التعليم الابتدائي -أي أن مهارات القراءة قد نمت لديهم- فإن تدريس القصة لهم قد يأخذ شكلًا مختلفًا عما سبق، وبالتالي يجب أن يسير عرض الدرس كالآتي:

تكليف المدرس للتلاميذ بقراءة القصة أو جزء منها في المنزل أو في الفصل. عندما يأتي التلاميذ إلى المدرسة يبدأ المعلم في إلقاء بعض الأسئلة الخاصة بفكرة عامة التي تدور حولها القصة ويناقشهم فيها. يهتم المعلم بعرض الكلمات الصعبة التي

وجدها أمام التلاميذ ويناقشهم فيها. قراءة القصة قراءة جهرية فقرة فقرة. في النهاية لا بد من الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي ترمي إليها القصة، وكيفية الاستفادة منها في حياة التلاميذ.

الأناشيد والمحفوظات والمسرحيات:

الأناشيد المراد بها تلك القطع الشعرية التي يتحرى في تأليفها السهولة، وتنظيمها تنظيما خاصًا، وتصلح للإلقاء الجمعي، وهي لون محبب للأطفال؛ فهي تحقق الكثير من الفوائد اللغوية والتربوية منها: أنها وسيلة لعلاج التلاميذ الذين يغلب عليهم الخجل، أو التردد في النطق، وتحرك دوافع التلاميذ. وينبغي عند اختيار الأناشيد أن تكون متصلة بالكون والإنسان والحياة، وأن تشبع حاجة من حاجاتهم الضرورية، وأن يستفاد منها في المواسم والأعياد والمناسبات السعيدة.

طريقة تدريس الأناشيد:

يتمثل ذلك في تمهيد المدرس لموضوع النشيد بحديث قصير، أو من خلال أسئلة توجيهية، ثم بعد ذلك يوقع المعلم لحن النشيد، يغني المدرس النشيد وحده عدة مرات، ثم يطلب من الأطفال أن يشاركوه في الغناء، وفي الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية يمهد المعلم لموضوع النشيد بحديث أو أسئلة، ويرشد التلاميذ إلى موضوع النشيد.

المحفوظات أو النصوص الأدبية الموجزة:

يقصد بالمحفوظات القطع الأدبية الموجزة، سواء كانت شعرًا أو نثرا، وتأتي أهمية المحفوظات في أنها تثير حماسة التلاميذ. ترتبط بالمناسبات الإسلامية المختلفة.

تكون أكثر ملاءمة للتلاميذ من حيث الأفكار. ويراعى فيها أن تكون مناسبة لسن التلاميذ، وأن تراعى فيها أيضا اختيار المناسبة الملائمة لتدريسها، وأن تشتمل على أفكار سامية، وتنمية الإحساس بالجمال والبهجة.

الشعر في أدب الأطفال:

لما كان التلاميذ مختلفي الميول والقدرات، لذا فإن خير طريقة لتمكينهم من دراسة ما يناسبهم من الشعر هو: أن يترك لهم الاختيار، ويترك لهم أيضا حفظ ما يميلون لحفظه، وبالتالي هناك أنواع كثيرة من الأشعار يميل إليها التلاميذ ويحبونها، ومنها: الشعر التمثيلي الحواري، والشعر الإيهامي، والشعر القصصي، والشعر الوصفي، والشعر الحماسي.

نأتي للمسرحية:

وهي لون من ألوان الأدب فيها الخصائص المتصلة بالرواية، والمسرحيات تعتبر أعمالًا خصصت للتمثيل المسرحي، فهي تمتاز بالحركة، وما يقوم به الممثلون فوق خشبة المسرح، وهي لون من الإنتاج الأدبي الذي يستثير مشاعر الناس وأحاسيسهم ومشاكلهم. وهي وسيلة للتعبير السليم لدى التلاميذ، وإجادة الحوار، وتنمية الثروة اللغوية، والكشف عن المواهب الفنية لدى الأطفال. ويراعى عند اختيار المسرحيات أن تكون مناسبة للتلاميذ. أن تكون متصلة بالموضوع الذي يدرسونه. أن ترتبط بالأفكار والخبرات التي يحتاجون إليها. وأدب الأطفال وكيفية تدريسه بحاجة إلى إجراء الدراسات، وأيضًا للاهتمام به على اختلاف أشكال وأنواع الاهتمام.

تدريس الأدب العربي والبلاغة

عناصر الدرس

اللغـــــــة الإبداعيـــــــة

تدريس الأدب العربي والبلاغة :

اللغة الإبداعية :

الكتابة نوعان :

النوع الأول : الكتابة الوظيفية.

النوع الثاني : والكتابة الإبداعية.

الأولى وظيفتها الأساسية قضاء المصالح الاجتماعية المختلفة التي تعرض لنا في الحياة، ومن ثم كان لا بد فيها من العناية بالوضوح والدقة، على أنهما أهم الصفات المطلوبة فيها.

أما الثانية فلا تكتفي بمجرد الدقة والوضوح، بل نتعدى ذلك إلى التعبير عن العنصر الذاتي في تجربة الكاتب. والكتابة الإبداعية بهذا صورة مصغرة لما نسميه الأدب والفن، فإذا عبر النص عن تجربة نفسية لشاعر ما، وعرض هذه التجربة في صورة فنية تثير المتعة في معانيها فذلك الأدب الشعري، فالفنان يعرض لنا في لوحة من اللوحات، أو في قطعة موسيقية، أو أثر أدبي شعري أو نثري خبرته الذاتية، وأثمن ما في الفن هو هذه الناحية الذاتية التي يضيفها الفنان إلى الحياة الموضوعية حوله.

ولكي ندرك هذا يمكن أن نوازن بين الصورة التي يرسمها فنان والصورة الفوتوغرافية؛ ففي الأولى نجد أن الفنان يختار عناصر بعينها ليبرزها ويعيد تنظيمها، فإذا نظرنا إليها فإننا ندرك نظرة الفنان الذاتية وتفسيره لخبرته، أما

الصورة الفوتوغرافية فإنها لا تستطيع أن تميز أو أن تفسر أو أن تقوم، بل تقدم لنا الواقع الذي تقع عليه عدسة الآلة الفوتوغرافية، وإذن فالناحية الأساسية في الفن هي أن الأثر الفني عبارة عن تقويم الحياة أو الناس أو الأشياء، كما يراها الفنان. وتطلق لفظة الأدب في المجال الدراسي على الأحكام الأدبية التي يستنبطها مؤرخوه، من خلال دراستهم لشاعر أو كاتب أو عصر أدبي، في ضوء القيم التي تضعها أسس البلاغة ومعايير النقد، فهو يعنى أساسا بالحكم على أدب شاعر أو ناثر ما من ناحية قوته أو ضعفه، في ضوء المقاييس البلاغية والنقدية السائدة في عصره، والموازنة بينها وبين آخر التطورات لهذه المقاييس، والحكم على أدب عصر ما كالعصر الجاهلي أو الإسلامي أو العباسي، من ناحية الفنون الأدبية ومدى اتساعها والأصالة أو التقليد فيها أو ما إلى ذلك، وتتبع سلسلة التطور من عصر إلى عصر؛ لبيان ما نال مسيرة التراث من عوامل نهضت به أو ساعدت على تخلفه، والمذاهب والمدارس الأدبية ومبادئها وتراثها، ومدى صدقه في تمثيل المذهب الأدبي أو انحرافه عنه، وينبغي أن نذكر الخطوات الأربع التي يمر فيها إنتاج الأثر الأدبي كما يلي:

الخطوة الأولى: هي وجود مثير أو أكثر من المثيرات التي تشد الأديب وتثيره.

الخطوة الثانية: هي تكوين الخبرة، وهي عبارة عن تكوين صورة في النفس يعمل فيها الفكر والذاكرة والإحساسات المختلفة، ويقوم العقل بتجميع أجزاء منها تجميعا خاصا، ومن هذه كلها تتكون الصورة النفسية التي تنتقي بعض العناصر وترد بعضها الآخر إلى الوراء.

وهذه الخبرة تموج بها نفس الأديب فتحفزه إلى التعبير عنها لمجرد التعبير ذاته، أو لحاجة تدفعه أن ينقلها إلى الآخرين، وهذه هي **الخطوة الثالثة**، وفيها يقوم

الأديب باختيار الكلمات والصور وتنظيمها، على نحو يكفل انتقالها كما يجب أن تظهر.

وتأتي **الخطوة الرابعة** حينما تؤدي الرموز والصور وظيفتها، ويتمثل القارئ خبرة الأديب أو يقترب من تمثلها.

في كل أثر أدبي عظيم لا بد أن يتوافر عنصران:

العنصر الأول: أن يكون لديه تفسير كبير وجدير يريد أن ينقله إلى الآخرين.

العنصر الثاني: وأن تكون لديه قدرة كاملة على استعمال اللغة لنقل هذه الخبرة الكبيرة.

وبعبارة أخرى لا بد أن تكون هناك خبرة عظيمة محبوبة، وأن تكون هناك رموز تسهل على الناس تمثل الصورة التي يعرض فيها الأديب هذه الخبرة، أما النصوص الأدبية فهي وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه ومادته، التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية فكرية أو تعبيرية أو تذوقية.

وأما الأدب فقد يتردد بمعنى هذا التراث، كما قد يراد به النواحي التي تتصل بالأحكام على نتاج الأدباء وألوانه ومميزاته، في إطار سلسلة التطور التي مر بها هذا التراث من عصر إلى عصر، وهذا هو أدق مفهوم له في مجال هذه الدراسة.

وأما البلاغة فهي التي تضع الأسس الجمالية لتذوق الأدب الجيد أو إبداعه، ويأتي النقد ليبني عليها معايير ويبين نواحي القوة والضعف في تطبيق هذه الأسس، وما ترتب على ذلك من اندفاعة الإنتاج الأدبي في طريق الجودة، أو انحرافه عنها، وتعرف البلاغة بأنها العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي، ليأتي على نمط خاص.

وبعبارة أخرى هي التي تعمل على توضيح الطرق التي يمكن بها تنظيم الكلام، بحيث يتيح لأفكار الأديب أن تنتقل إلى القارئ أو السامع على أكمل وجه ممكن، وهي بهذا تقدم مجموعة القواعد التي يجب أن تراعى في النتاج الأدبي.

ويأتي الأديب شاعرًا أو ناثرًا فيتصل بتراث غيره ويتأثر به ويتفاعل معه، ويستعمل هذه القوانين سواء عن دراسة لها، أو عن موهبة وبصيرة منه، وبهذا يتمثل عمل الأول في السعي وراء القوانين الجمالية، التي يرى أن تتحكم في الاتصال بين الناس.

أما الثاني فعمله الاتصال بالناس واستخدام هذه القوانين في ذلك الاتصال، وإذا كانت البلاغة ترمي إلى عرض القوانين العامة التي ينبغي أن يراعيها الكاتب؛ لكي يكون موفقًا في نقل خبرته، فإن النقد لا يقتصر على هذه النتائج التعليمية، بل إنه يحاول أن يحلل الكتابة ويفسرها ويقومها ويضعها في مكانها في عالم الفكر والأدب.

إن البلاغة ترمي إلى تمكين الأديب من إتقان أدوات الاتصال الفعلي بالناس، أما النقد فإنه يؤدي وظيفته حين يقدم الصورة التي يرسمها الأديب، ومهاراته في اختيار الرموز التي تدفع القارئ إلى إدراك هذه الصورة، ولذا نجد أن النقد يحاول الإجابة عن ثلاثة أسئلة هي:

السؤال الأول: ما الصورة التي لدى الفنان؟

السؤال الثاني: ما قيمتها؟

السؤال الثالث: إلى أي حد نجح في نقلها إلى الآخرين؟ هذا هو النقد، أما المعايير التي يحكمها الناقد في تقويم الآثار الأدبية فهي ما نسميه بمبادئ النقل الأدبي.

أهداف تدريس الأدب والبلاغة

لكل من الأدب والنصوص والبلاغة والنقد أهدافه الخاصة التي تميزه من غيره، وفيما يلي عرض لأهداف كل من هذه الفنون؛ يتمثل ذلك في:

أولًا: تدريب الطلاب في درس الأدب على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص والفنون الشعرية والنثرية، بطريقة ذاتية تلقائية.

ثانيًا: وصلهم بحياة الأدباء وصلا يستثير متعتهم وشغفهم بقراءة المزيد من تراثهم.

ثالثًا: توعيتهم بالفنون والمدارس الأدبية الحديثة ومكان الأدب العربي منها.

رابعًا: توعيتهم بتطور الأدب وسلسلة حياته وقصة تطوره، والعوامل التي ساعدت على رقيه، والأسباب التي أدت إلى ضعفه في بعض الفترات؛ لتعين هذه الثقافة على اتصالهم به وإفادتهم من تراثه.

خامسًا: توسيع خبرات التلاميذ وتعميق فهمهم لحياة الناس والمجتمع والطبيعة من حولهم، من خلال درس النصوص الأدبية.

سادسًا: مساعدتهم على اشتقاق معان جديدة للحياة وعلى تحسين حياتهم وتجميلها.

سابعًا: زيادة معرفتهم بأنفسهم وفهمهم لها بحيث يتمكنون من توجيه حياتهم توجيها رشيدا.

ثامنًا: تعريفهم بالتراث الأدبي للغتهم، بما يشتمل عليه من قيم جمالية واجتماعية وخلقية، وظروف تاريخية ألفت بينهم في السراء والضراء.

تاسعا: مساعدتهم على فهم مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه، والدور الذي يجب أن يلعبوه في حل هذه المشكلات.

عاشرا: مساعدتهم على تكوين نظرة سليمة إزاء المشكلات الكبرى التي مرت بها الإنسانية، والحلول التي اهتدت إليها في مختلف العصور.

الحادي عشر: تمكين التلاميذ من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثلها، من خلال درس البلاغة والنقد.

الثاني عشر: تنمية قدرتهم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية الخالدة وتذوق ما فيها من جمال.

الثالث عشر: زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من قصة أو أقصوصة أو تمثيلية أو مقالة أو ترجمة، وذلك عن طريق فهم خصائص كل لون من هذه الألوان وإدراك ما فيها من جمال.

الرابع عشر: تنمية ميلهم إلى القراءة الحرة الواسعة كوسيلة من أجمل وأنفع وسائل قضاء وقت الفراغ.

واقع تدريس النصوص الأدبية

إن التذوق الأدبي يساعد الطفل على أن يكون إيجابيا نشطا، يشعر بقيمة الشعر في حياته، يفهم ويحس برابطة وجدانية بين النص الأدبي وبين نفسه.

إن التذوق الأدبي يجعل المتعلم قادرًا على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير.

إن إثارة الطفل للتذوق الأدبي في الطفولة المتأخرة تحتاج إلى أن نشجعه على الغناء المصحوب بالحركات، وإسماعه الكثير من الشعر والقصص الجيد، وإتاحة الفرصة أمامه للقراءة الأدبية عن عوامل جديدة وغريبة.

عرض الصور المعبرة عن النصوص الأدبية، شريطة أن تكون ملونة ومستورًا بها الأبيات الشعرية التي عبرت عنها الصورة بخط واضح، وخلق جو من المنافسة في الحفظ والتعبير حركيًا عما حفظ، وأن يقرأ التلميذ قراءة معبرة عن الانفعالات والمعاني، يعنى فيها بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة أيضًا، وكذا القيام برحلات لتوسيع دائرة خبراته، ولمشاهدة جمال الطبيعة في أشكالها وألوانها وأصواتها وحركاتها وتنوعها، أو الحديث عن رحلات، أو مشاهدة أفلام تسجيلية عن البحار والأنهار والمحيطات والزروع والأشجار والثمار، والطيور والحيوانات بألوانها وأحجامها وأشكالها وأنواعها، وما يرتبط بكل ذلك من كلمات وتعبيرات وأسماء للأصوات في تراكيب سارة ممتعة.

بيد أن مدارسنا تجعل الغاية من دراسة الشعر في المرحلة الأولى من التعليم الحفظ والاستظهار، وتسمي دروس الشعر العربي بالمحفوظات، ولذلك تجد القليل من الأطفال هم الذين يستمتعون بالشعر، والمدرسة تقتل الذوق الشعري عند الأطفال، حيث يقدم الشعر بطريقة الخطابة والإلقاء، فالمدرس يقرؤه -أي الشعر- بطريقة مصطنعة ومفتعلة، وبأسلوب غير طبيعي، أو هو يهتم بالتفصيلات الكثيرة في تحليل الشعر مما يعوق استمتاع الأطفال به، وما زالت المشاهدات اليومية عبر دروس المحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي تؤكد الاتجاه السلبي للتلاميذ حيال الشعر الذي يقدم لهم، وتعثرهم في فهمه وتذوقه.

أضف إلى ذلك كله أن النمط الفكري السائد في مدارسنا هو الحفظ والتلقين والاستيعاب، مما أضعف روح الخلق والإبداع، الأمر الذي يدعونا إلى ثورة فكرية ليحل نمط جديد في مدارسنا؛ هو التفكير والإبداع والتذوق؛ لنشكل الإنسان العربي المنتج والمبتكر المتذوق والمبدع.

إن الشعر له مكانة خاصة في أدب الأطفال، فهو يحتل من تراثنا منزلة متميزة بين الفنون الأدبية المختلفة، والشعر أكثر قدرة على نقل التجربة، ففيه النغم الصوتي والصور الفنية والنسيج اللفظي والبناء الفني، والشعر بذلك قادر على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة في روح الإنسان، وهو ما يجعل التلاميذ أكثر وعيًا بوجودهم، فالشعر يؤسس خبرة الإنسان وأفكاره ومشاعره وأحاسيسه، والاستجابة الإيقاعية سمة مميزة للأطفال في مختلف مراحل حياتهم، والشعر له تأثير واضح في نفوسهم؛ لما يتضمنه من إيقاع موسيقي وله موقع مميز في وجدان الأطفال.

وعلى الرغم من ذلك فقد جرت العادة بين السادة مدرسي النصوص الأدبية أن يقرأ المدرس النص على تلاميذه، ثم يأخذ في شرح كلماته التي تحتاج إلى شرح، ثم يشرح النص بعد ذلك بيتا بيتا إن كان شعرا، وفقرة فقرة إن كان نثرا، والتلاميذ حين ذاك ينصتون محاولين أن يفهموا مما يلقيه عليهم من أفكار. وقد يدفع التفوق أو غيره بعضهم إلى المناقشة في شيء مما يقول مناقشة قصيرة، ليس فيها شيء من إظهار ذاتية التلميذ، بل كل ما فيها إنما هو محاولة الفهم لهذا الذي يلقيه المدرس، أو إبداء نقد لمعنى عرض. والمجتهد من المدرسين هو الذي يستطيع أن يأخذ بيد تلاميذه ليدركوا في النص تصويرا جميلا من صور التصوير الأدبي، والذي يستطيع أن يحملهم على تتبع فكرة الأديب الذي يدرس نصه. هذا العرض الموجز يبين لنا أن الطريقة في التدريس مملة للتلاميذ، وأنها تجافي فاعلية التلميذ وإظهار ذاتيته في إدراك ما يعرض عليه، وأنها لا تمرن التلميذ على الاستقلال في العمل بعض الشيء، ولا تترك له مجالا يعبر فيه عما يفهم بلغته هو لا بلغة أستاذه، إلى ما فيها من سوءات لا تخفى على السادة المربين من قتل للتذوق الأدبي.

تدريس تاريخ الأدب العربي والتراجم

تُختار نصوص تمثل الحقائق الأدبية والتاريخية للعصر الذي يدرس، والأديب الذي يترجم له، تتبع في تدريسها طريقة تدريس النصوص الأدبية، يزاد على المناقشات التي تدور حول النص مناقشات أخرى، تتجه إلى الحقائق الأدبية والتاريخية للعصر الذي يدرس، أو للأديب الذي يترجم له. يعين للتلاميذ بعض المراجع التي ينبغي الرجوع إليها للقراءة، على أن تكون هذه القراءة موضوعًا للمناقشة في بعض الحصص في داخل الفصل. هناك فصول في بعض الكتب تدور حول العصر الذي يدرس أو حول الأديب الذي يترجم، يمكن أن تتخذ موضوعًا للقراءة الأدبية، فينبغي تعيينها للتلاميذ.

هناك موضوعات في تاريخ الأدب تجب معرفتها والإلمام بها إلمامًا مجملا، ولا تستدعي وقوفًا طويلا من المدرس عندها، كموضوعات الحياة الاجتماعية والثقافية والسياسية والأدبية في العصر مثلا.

هذه الموضوعات يمكن أن تغطى بمحاضرات يلقيها التلاميذ بعضهم، على أن يعين المدرس للتلاميذ المراجع التي يمكن الرجوع إليها في مثل هذه الموضوعات، ومهما قيل في هذه المحاضرات من أن التلخيص فيها كثير، وأن النقل فيها كثير أيضًا، فإن من الفخر لأصحاب هذه المحاضرات أنهم اتصلوا بمراجع قيمة، وعرفوا ما يصح أن ينقل وما يصح أن يلخص، ليكون ذلك محاضرة تلقى على إخوانهم. ينبغي أن تعالج بعض الموضوعات التاريخية والأدبية في خلال تمثيليات يدرسها التلاميذ، ويمثلونها على مسرح في الفصل أو على مسرح المدرسة، ومن الخير أن يقوم بتأليف هذه التمثيليات التلاميذ أنفسهم.

تدريس النص الأدبي، وتدريس البلاغة، وتعيينات للتلاميذ، والتذوق الأدبي وتنميته

أولًا: تدريس النص الأدبي :

لا يصح أن يفاجأ الطلبة بالنص مفاجأة، بل يجب أن يقدم لهم تقديمًا يترك في نفوسهم أثرا عميقا، يدفعهم إلى البحث عنه ويشوقهم إلى قراءته، وذلك بأن يمهد له قبل مناقشته بتصوير جوه، وقص ما يحيط به من حوادث وما يلابسه من ظروف.

نناقش ما في النص من حياة وقوة، فلا نقف به عند مجرد الشرح اللغوي وفهم المعاني الإجمالية، بل يجب أن نجعل منه محورًا لدائرة واسعة من المعرفة والثقافة، بشرح الأحداث التي تتصل به وأنواع السلوك والنقد التي يشير إليها. نتعمق تدريجيا في شرح النصوص من الناحيتين اللغوية والبلاغية ؛ ليتمكن الطلبة من مفردات اللغة وأساليبها، وليقفوا على ما في النصوص من جمال فني وأسرار بلاغية ليتذوقوها بأنفسهم، كل ذلك بالقدر الذي يتناسب مع مداركهم ومبلغ ثقافتهم، ولا يطول بحيث يضيع وحدة القطعة. نعني إلى جانب هذا النوع من تحليل النصوص بتحليل آخر، تتضح منه نفسية الشاعر أو الكاتب كما توحي بها إلينا النصوص.

يقرأ النص الأدبي كاملا بعد التمهيد له بتصوير جوه، وقبل الشروع في مناقشته وتحليله. يكون التعليل لأحكام الأدب استنباطيًا ما أمكن، بحيث يستطيع الطلبة بأنفسهم أو بتوجيه يسير من المعلم أن يدركوا تلك الأحكام الأدبية وعللها، عن طريق ما عرفوه من قصص أو قرءوه من نصوص وأخبار. يحسن أن نعتمد في

تراجم الشعراء والكتاب على القصص الواقعي، المستمد من المراجع الأدبية المطولة، وحين نتحدث عن صفات الأدب وخصائصه، ومميزات الشعراء والكتاب في لغتهم وأساليبهم يجب أن نتجنب تلك العبارات المجازية، التي لا تعطي للطالب صورة واضحة في هذه المرحلة من حياته اللغوية مثل: مشرق الديباجة، رقيق الحاشية، فحل المعاني إلى غير ذلك مما نراه شائعًا في الكتب، فإن الطلبة يرددون هذه العبارات ويستظهرونها، دون أن يكون لها مدلول واضح في أذهانهم.

وهناك طريقة أخرى لتدريس النصوص الأدبية، تتلخص في أن يمرن التلاميذ من أول العام الدراسي على الكشف عن الكلمات في المعاجم الصغيرة؛ كـ(مختار الصحاح) و(المصباح المنير) و(المعجم الوسيط).

وإذا كان هناك شيء مكتوب يتصل بالنص في الكتب أو الصحف أو المجلات، ينبه المدرس تلاميذه إلى قراءته، على أن يختار بعضها لتطالع في الفصل، فإذا لم يكن هناك شيء مكتوب قدم المدرس للنص بما يشوقهم إليه ويجذبهم نحوه. يعرض مناسبته والجو النفسي لتأليفه.

يقسم المدرس النص إلى أقسام تنتظم كل قسم فكرة واحدة، ثم يضع مناقشات في كل قسم تتجه نحو ما يأتي: شرح ما يحتاج من الكلمات إلى شرح بمعونة المعجمات الصغيرة كأن يقال: اشرح الكلمات الآتية مثلا. شرح المعنى الإجمالي لكل بيت مثلا أو لكل فقرة. التحليل المناسب لكل بيت والموازنة بين أجزاء العمل.

النواحي البلاغية العملية المناسبة للتلاميذ. الصور النفسية البارزة المناسبة. النواحي النقدية للمعنى وللألفاظ التي أدته بصورة مناسبة.

يستوثق المدرس من أن التلاميذ قد حضروا تعيين هذه الحصة في منازلهم، عن طريق الأسئلة والمتابعة. مهمة المدرس استعراض عمل التلاميذ على النحو الآتي: بعد التهيئة والقراءة النموذجية المتكررة يسأل عن شرح الكلمة الأولى، من الكلمات التي تحتاج إلى شرح. يسأل عن معنى البيت مثلا إجمالا، فيسمع من تلميذ وثان وثالث ثم يعلن الصواب. يتجه المدرس بعد ذلك إلى النواحي التي اتجهت إليها المناقشات المطبوعة بين أيدي التلاميذ.

بعد هذه الدراسة يكون قد علق في أذهان التلاميذ شيء كثير من عبارات النص، فإذا أراد المدرس أن يحفظوها كلفهم حفظها في خارج الفصل. هناك ملحقات لدراسة النصوص كتراجم أصحابها والموازنة بين اتجاههم في النص واتجاه غيرهم من الأدباء، وما إلى ذلك مما يتصل بالنص الذي يدرس، ومثل هذه النواحي يترك للتلاميذ لتحضيره في خارج الفصل بإرشاد من المدرس.

هذه النواحي تكون موضوع محاضرات يلقيها التلاميذ بعضهم على بعض، على أن تتبع هذه المحاضرات بمناقشات مستفيضة بين التلاميذ، يكون صمام الأمان فيها المدرس. يختار المدرس ما يرى فيه قيمة من هذه المحاضرات، فيطبعه ويوزعه على تلاميذه ليكون مرجعًا لهم.

هناك مدارس متعددة لكل رأيها في تدريس النصوص والأدب؛ منها:

المدرسة الأولى: مدرسة قديمة كانت تدرس تاريخ الأدب وتعتبره محورًا للدراسة، ومن خلاله يسوق النصوص كشواهد للحقائق التي تعرض لها، وهذه مدرسة عفا عليها الزمن؛ لأنها كانت تعنى بالمعارف التي تتصل بالتراث أكثر مما تعنى بالتراث نفسه، وبما وراء ذلك من مهارات الفهم والتحليل والتعبير والتذوق والنقد، وبذلك تضيع جوهر الدراسة النصية في سبيل قشور لا جدوى لها ولا غناء فيها.

المدرسة الثانية: مدرسة ترى أن تنتقى نصوص من روائع التراث قديمه وحديثه تدرس دراسة نقدية تذوقية، ومن مميزاتها أنها تعنى بالنواحي الجوهرية في دراسة التراث، ولكن كثيرا ما تتشتت أذهان الطلاب فيعجزون عن مناقشة بيئة النص وجوه، والحياة التي أحاطت بالشاعر أو الكاتب فدفعته بملابستها إلى إنشاء نصه.

المدرسة الثالثة: ترى أن يدرس التراث الأدبي في صورة فنون، كفن الوصف أو الحماسة أو القصة أو المسرحية أو المقال، ومن مميزاتها الخيط المتصل الذي يربط نماذج الفن الواحد، ويكشف عن سلسلة تطورها، ومما يؤخذ عليها أنها قلما تلم بمجموعة الفنون البارزة إلمامًا كافيًا. مدرسة ترى أن يدرس التراث الأدبي في صورة عصور، ويطالب بعض روادها أن يكون البدء بالعصر الحديث، ويرى آخرون أن يكون لعامل الزمن ومسيرته التاريخية اعتباره.

ومهما يكن من الأمر فإن هناك حقيقة راسخة هي أن تكون النصوص أساس الدراسة ولبابها، وأن يتجه فيها إلى نواحي الفهم الذاتي والتحليل التلقائي، والتذوق المعتمد على حس التلاميذ، والنقد المبني على الأسس الجمالية السليمة. أما دراسة الحقائق الأدبية فلابد أن تكون بقدر، وأن تأتي عن طريق الاستنباط، وأن تظهر فيها شخصيات التلاميذ، وأن تبتعد عن القوالب والأحكام العامة التي لا توضح الظواهر.

ثانيًا: تدريس البلاغة:

الطريقة الحالية في تدريس علوم البلاغة تؤدي إلى الإخفاق، في الوصول بالطلبة إلى الغاية المرجوة منها، فالطريقة الحالية تفصل علوم البلاغة عن دروس الأدب، وتعالجها في حصص مستقلة بأسلوب علمي نظري، وفوق ما في هذا الفصل من خطأ فني فإنه يشعر الطالب بأن درس البلاغة شيء متكلف، فيقف منه موقف

الحيرة والشك في قيمته الأدبية، وليتهم كانوا مع ذلك يتجهون في دراستها اتجاهًا أدبيًا ذوقيًا، وماذا يكون رأي الطالب في قيمة البلاغة، وهو ينفق وقتًا ومجهودًا لمجرد أن يعرف أن في هذه العبارة استعارة أو كناية، وأن هذا استفهام خرج عن معناه الأصل إلى معنى آخر. الواجب ألا يكون للبلاغة درس خاص تشرح فيه قواعدها، وإنما يجب أن تعلم في حصص الأدب وفي خلال نصوصه؛ ليتبين الطلبة منزلتها الرفيعة من الدراسات الأدبية، وليسهل علينا أن نتجه بها دائمًا اتجاهًا ذوقيا خالصًا لا تشوبه شائبة من علم أو فلسفة.

والطريقة التي تلائم طبيعة البلاغة وعلاج دراستها في المرحلة الثانوية: أن نبدأ بالتدريب الفني مباشرة، بأن نوجه نظر الطلبة إلى نواحي القوة والجمال في النص الأدبي الذي ندرسه في حصة الأدب، ونشترك معهم في تحليله ونقده موازنته بغيره، متجهين في كل هذا اتجاهًا أدبيًا. ومن طرق التدريب البلاغي في اللغات الأوروبية أن يطلب إلى التلميذ التعبير عن معنى واحد بصور مختلفة، ليتخير منها صورة يراها أجمل في نظره وأبلغ في تقديره، وهذا تدريب عملي حسن إذا كان الطالب يملك زمام لغته ويستطيع التصرف فيها.

ثالثًا: تعيينات للتلاميذ:

يخصص لكل تلميذ كراسة خاصة بالنصوص الأدبية، ويكلف المدرس تلاميذه تحضير تعيينات في هذه الدروس في منازلهم، وأن يعنى بحمل التلاميذ على هذا التحضير المنزلي، وأن تكون مهمة المدرس في الدرس استعراض جهد التلاميذ، والأخذ بيدهم إلى الصواب إذا زلوا، والوصول بهم إلى الغاية المرتجاة إذا قصروا، فيسأل عن شرح كلمة من البيت مثلا.

رابعًا: التذوق الأدبي:

مفهوم التذوق الأدبي يتجه الخيال في الإبداع الأدبي من الكل إلى التفاصيل الجوهرية، ومن التفاصيل الجوهرية إلى الكل، فالأديب يتجه إلى التفاصيل الضرورية بعد أن يتصور الكل في ذهنه، واختيار كلمة بعينها أو عبارة بعينها لتؤدي المعنى المقصود. يوجه القارئ الذي يستطيع بعملية إغلاق جشطلتي أن يكمل النمط التام، ويعرف الحكم الجمالي بأنه القدرة على إدراك الصفة الجمالية الكاملة، في أية علاقة بين العناصر داخل أي تنظيم، ولا يقتصر الأمر على مجرد تطبيق قواعد، لكن القدرة على الحكم تنمو مع السن والخبرة.

ومن هنا نرى أن هناك اختلافا في إدراك التذوق الأدبي، فهناك من يعرفه بأنه إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب أو القصاص، وهناك من يعرفه بأنه نوع من السلوك، ينشأ من فهم المعاني العميقة في النص الأدبي، والإحساس بجمال أسلوبه، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة، وهناك من يعرفه بأنه انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة، أو الاستماع في شغف وتعاطف، وإلى تقمص الشخصيات التي في الأثر الأدبي، وإلى المشاركة في الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التي تصورها الأديب. أما أنواع سلوك التذوق الأدبي فهناك أنواع متعددة منها: تمثل القارئ للحركة النفسية في العمل الأدبي. إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي. إدراك الترابط بين أجزاء القالب الواحد. تعرف الصور البلاغية ومدى توفيقها. الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية في العمل الأدبي.

خامسا: تنمية التذوق الأدبي:

تقوم طريقة التدريس لتنمية التذوق الأدبي على أساس أن النقاش الشفوي ييسر عملية التذوق، وأن النقاش الشفوي في مجموعة صغيرة -أو مجموعات صغيرة-

يوفر التغذية المرتجعة للجميع ، والمدرس في طريقة المناقشة هذه موجه ومرشد ، كما أنه يوفر النشاط والدافعية للتلميذ. وهذه مبادئ يجب أن يسترشد بها المعلم : لا تذوق دون فهم، تأمل وتخيل ، اقرأ وعبر، تناقش ثم أجب، تذوق بمفردك ، ومن هنا يجب على المعلم أن يلم بجو العمل الأدبي ، وبالمعلومات التي تمس العمل الأدبي ، وأن يتعرف على أماكن التذوق في العمل الأدبي ، والفكرة التي تدور حول هذا العمل.

المعلم عليه دور كبير في تنمية التذوق الأدبي ، فيجب أن يكون عالمًا بأسرار التذوق وعناصره ، وأن يحدد المهارات التي يريد أن ينميها لدى التلاميذ ، وأن ينمي لديهم الميل إلى قراءة الشعر وتذوقه ، عن طريق إعداد كراسة خاصة لكل تلميذ ، يدون فيها النصوص الشعرية التي قرأها ، ويعرضها على المعلم لمناقشة ما سطره بها.

النشاط المدرسي في اللغة العربية

عناصر الدرس

دور الممارسات اللغوية والدينية

النشاط المدرسي في اللغة العربية:

يتم تعلم اللغة العربية والدين الإسلامي من خلال الممارسات اللغوية والدينية، التي يقوم بها الطلاب خارج المدرسة وداخلها، وتتنوع هذه الممارسات خارج المدرسة لتشمل المناشط اللغوية والدينية والوظيفية، التي يستخدم فيها الطلاب اللغة العربية حديثًا واستماعًا قراءة وكتابة، والتربية الدينية الإسلامية معرفة وسلوك.

أما ممارسة اللغة والدين في المدرسة فتسير في مسلكين:

الأول: ما يقدم داخل الفصول الدراسية.

الثاني: ما يقوم به الطلاب في مجتمع المدرسة من نشاط.

المسلك الأول: ويتجه المسلك الأول إلى تكوين العادات اللغوية والأفكار الدينية السليمة، وتنمية المهارات المتنوعة في فروع اللغة العربية، وتنقية السلوك الديني من خلال الوقت المخصص لذلك، وهو مجموعة الحصص المقررة لكل صف دراسي، ومن خلال المكان المخصص لذلك وهو الفصل الدراسي بجدرانه الأربع، حيث يقوم الطالب بتوجيه من المعلم بنشاط لغوي أو ديني، وتطبيقات عملية في ضوء أسس تربوية سليمة، هدفها تحقيق النمو اللغوي والديني السليمين.

ويحرص معلمو اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية على أن يكون هذا النشاط طبيعيا، بقدر الإمكان مهما يكن نوعه، بيد أن هذا النشاط يغلب عليه الطابع

التعليمي الذي يتحكم فيه المعلم، ويتولاه بتوجيهه وإرشاده وإصلاحه، كما أن هذا النشاط اللغوي الديني الذي يقوم به المعلم بتوجيه الطلاب وإرشادهم في الوقت المخصص، وداخل جدران الفصول الدراسية، يتصل به ما يصححه، ويقوم عوجه من الدراسة والتدريب اللغوي، المتعلقين بقواعد النحو والصرف والبلاغة والنقد والكتابة تعبيرًا وإملاءً وخطًا، والدراسة والممارسة قرآنًا وحديثًا تهذيبًا وعبادات وعقائد وسير.

المسلك الثاني: الذي يتمثل فيما يقوم به الطلاب داخل مجتمع المدرسة، من نشاط يتعلق باللغة العربية والتربية الإسلامية، فإنه يفسح مجالات أوسع لتثبيت العادات اللغوية والسلوك الديني، واستخدامه استخدامًا ناجحًا في مواقف حيوية طبيعية، فالحصص المقررة للغة والدين لا تكفي لتنفيذ المنهج، في حين أن النشاط يمكن أن يستكمل ما يقصر عنه الفصل الدراسي.

كما أنه يشبع حاجات الطلاب اللغوية والدينية كل حسب استعداده وميله؛ لأنه نشاط تلقائي يمارس في ضوء إمكانات المدرسة، وفكرة العاملين فيها عن النشاط المدرسي.

وهذا معناه أن المسلكين السابقين جانبان متكاملان يتجهان معًا إلى التنمية اللغوية والدينية لدى الطلاب، وأن النشاط المدرسي في مجال اللغة العربية والدين الإسلامي يستغرق فنون اللغة وفروع الدين، وأنه جزء أساسي من المنهج، وليس شيئًا إضافيًا أو خارجًا عنه، وأن هذا النشاط يمارس داخل المدرسة ممارسة غير متكلفة أو مقيدة، بل منظمة تنظيما خاليًا من صرامة القيود التي تفرضها الحصص الدراسية، وهو بهذا الاعتبار أمر مهم وضروري في التنمية اللغوية والدينية.

غير أن هناك أسئلة تواجهنا هي: ما مفهوم النشاط المدرسي، وما أهميته، وما موقعه في مدارسنا، وما أهداف النشاط اللغوي والديني، وما الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها النشاط المدرسي، وما مقومات هذا النشاط، وما محدداته، وما مواصفات المعلمين القائمين على أمر هذا النشاط، وما أدوارهم، وما مجالات هذا النشاط اللغوي والديني، وما الصعوبات التي تواجه ممارسة النشاط في مدارسنا، وكيف نذللها لنحقق الأهداف المنوطة بالمناشط اللغوية والدينية؟

أولًا: مفهوم النشاط وأهميته وموقعه في مدارسنا:

ليست المدرسة مجرد مكان يتجمع فيه الطلاب، بل هي مجتمع صغير يتفاعلون فيه يتأثرون ويؤثرون، حيث يتم اتصال بعضهم ببعضهم الآخر، ويشعرون بانتماء بعضهم إلى بعض، ويهتمون بأهداف مشتركة لمدارسهم، وكل ذلك يؤدي إلى خلق الورح المدرسي عندهم، والجو المناسب لنموهم الفردي والجماعي، وليست المدرسة مجتمعًا مغلقًا، يتفاعل داخله الطلاب بمعزل عن المجتمع الذي أنشأ هذه المدرسة، بل هي تعمل على تقوية ارتباط الطلاب بمجتمعهم وبيئتهم، والشعور بالمسئولية تجاه هذا المجتمع وتلك البيئة، وتهدف المدرسة إلى مساعدة طلابها على النمو السوي جسميا وعقليًا واجتماعيًا وعاطفيًا، حتى يصبحوا مواطنين مسئولين عن أنفسهم ووطنهم، وحتى يفهموا بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية والثقافية بكافة مستوياتها.

وتحقيق ذلك كله يتطلب إحداث تغييرات جذرية في سلوك الطلاب، وهذا يتأتى بإتاحة الفرص المتنوعة أمام الطلاب لممارسة مناشط متنوعة ومبرمجة داخل المدرسة، ويعتبر النشاط المدرسي جزءًا من فلسفة المدرسة الحديثة؛ لأن المناشط

تساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب تفكير لازمة لمواصلة التعليم. الطلاب الذين يشتركون ويشاركون في النشاط المدرسي لديهم قدرة على الإنجاز الأكاديمي، وهم يتمتعون بنسبة ذكاء مرتفعة، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم.

ويتمتع الطلاب المشاركون في برامج النشاط بروح قيادية وثبات انفعالي وتفاعل اجتماعي، كما أنهم واثقون في أنفسهم وأكثر إيجابية في علاقتهم مع الآخرين، وأنهم يمتلكون القدرة على اتخاذ القرار، والمثابرة عند القيام بأعمالهم، وأن الطلاب المتفوقين في المدرسة لديهم رغبة للمشاركة في برامج النشاط، وهم أكثر رضا عن الحياة الاجتماعية، وأقدر على تحقيق العلاقات الاجتماعية مع زملائهم ومعلميهم، وأكثر ميلا إلى الخلق والإبداع والمشاركة في نشاط البيئة المحلية.

كما أن الطلاب المشاركين في النشاط يميلون إلى المشاركة في الأحداث السياسية، والتفاعل الاجتماعي، ولديهم ثقة أكبر في الناس والمدرسة والعاملين فيها. والجدير بالذكر أن تسمية النشاط بأسماء منها: النشاط خارج المنهج، أو الزائد عن المنهج، أو نشاط لا صفي أو لا منهجي أو إضافي، تسميات مضللة ؛ لأن النشاط الذي يمارسه الطلاب داخل المدرسة وخارج الفصل الدراسي، جزء متكامل مع المنهج المدرسي، فبرامج النشاط تعطي فرصًا للطلاب لإثراء ميولهم وإثارة دافعيتهم، كما أن مدلول النشاط قد فهم من قبل المعلمين -في بعض الأحيان- على أنه مظهر وناحية شكلية، وفهم على أنه العمل الذي يساعد في اكتساب المتعلمين للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بفاعلية، كما فهم النشاط على أنه أعمال تنظم خارج الصفوف الدراسية، وأن له وقتًا خاصًّا غير وقت الدراسة داخل الفصول، غير أن معنى كلمة نشاط تشير إلى إبراز أهمية

الفرد المتعلم، وفاعليته في المواقف التعليمية التي يتعرض لها داخل الصف الدراسي، أو داخل المدرسة وخارجها، وهذه الفاعلية تسهم في إكساب المتعلم خبرات جديدة؛ لأنها تنبع من دوافعه وحاجاته، وهذا معناه أن كلمة نشاط قد اتسع استخدامها في عملية التعليم بسبب ظهور منهج بمفهوم جديد.

أهداف النشاط اللغوي والديني

من أهم أهداف النشاط في ميدان اللغة العربية والتربية الدينية ما يلي: أنه يرسخ النشاط ما يصل إليه الطلاب في الحصص ويوسعه وينميه ويجدده، فهم يتعلمون داخل حجرات الدراسة كيف يقرءون قراءة سليمة، وكيف يفكرون تفكيرا سليما، وكيف يفهمون وكيف يعبرون عما يفهم بحس ووعي. يتعلمون ذلك كله وهم مقيدون بأوقات محددة ومقررات محددة وأماكن محددة، والتعليم في هذه الحالة مقرون بالتصحيح والتوجيه والإرشاد، وما يتعلمه الطلاب يجعلهم قادرين على مواجهة ما تتطلبه مواقف التعبير والفهم والمعرفة في حياتهم العامة والخاصة، وتصبح المناشط بمثابة المعامل التي يتدربون فيها على تطبيق ما سبق أن تعلموه في حجرات الدراسة، وتثبيته وإتقانه وتنميته، أو هي بمثابة همزة الوصل بين المقررات الدراسية، وما ينتظر الطلاب في حياتهم المستقبلية من مناشط لغوية. يدرب الطلاب على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا ناجحًا في مواقف الحياة العملية، وما تتطلبه هذه المواقف من فنون التعبير الوظيفي والإبداعي.

ويمكن تحقيق ذلك عن طريق ما يجري في الندوات والاجتماعات، من حديث وحوار ومناقشة ومناظرة ومرافعة ودفاع، وما يمارسه الطلاب من تحرير وكتابة في الصحف والمجلات المدرسية، ومحاضر اللجان المختلفة وسائر مجالات التحرير.

يصل الطلاب بالتراث العربي والمترجم إلى العربية، وذلك عن طريق القراءة الحرة في مكتبات الفصل والمدرسة والمنزل والمكتبات العامة، وعن طريق قراءة الصحف والمجلات الدورية، والاستماع إلى المحاضرات والأحاديث والقصص، وضروب الإنشاد والإلقاء والتلاوة التي يستمع إليها الطلاب عن طريق الإذاعة والتسجيل. يقوي النشاط اللغوي والديني شخصية الطلاب، ويربيهم خلقيًا واجتماعيًا ووجدانيًا، ويعدهم للحياة العامة، ويدربهم على القيادة والزعامة واحترام رأي الجماعة.

وذلك عن طريق النشاط المتمثل في التمثيليات والمحاضرات، والمناظرات والندوات والأحاديث الصحفية مع الشخصيات العامة، وما يترتب على ذلك كله من تعود الجرأة والانطلاق في الحديث، والتعبير عن الرأي والاعتداد بالنفس والثقة بها، وأساليب التعامل مع الناس.

يربي الطلاب تربية صحيحة في مجالات الحياة الواقعية، ويتحقق ذلك عن طريق اشتراك الطلاب في الحفلات التي تقام في المدرسة، في مختلف المناسبات الدينية والقومية والاجتماعية، حيث يعدون الخطب والكلمات المثيرة ويتدربون على إلقائها، ويطلعون بأدوارهم في التمثيليات وينشدون الأناشيد، ويرسلون البرقيات ويكتبون الرسائل والمقالات الصحفية في المناسبات.

بالإضافة إلى ما يقرءونه وما يستمعون إليه من مختارات شعرية ونثرية. يساعد الطلاب على ممارسة القيم التي يقوم عليها المجتمع الديمقراطي التعاوني ممارسة عملية؛ لكي تتأصل في نفوس الطلاب وتتحول إلى عادات واتجاهات ثابتة. يشغل أوقات فراغ الطلاب بما يتفق وميولهم، ويدربهم على حسن الانتفاع به، ويتم ذلك باكتشاف هواياتهم وميولهم وتهيئة المجالات المناسبة أمامهم.

يساعد في معالجة الخجل والارتباك والميل إلى العزلة، ويتم ذلك عن طريق ممارسة أنواع النشاط وإشراك هذه الفئة من الطلاب فيه، وتشجيعهم على أن يظهروا شخصياتهم في مجالات التمثيل والإنشاد والإذاعة والإعلان. يسهم في الكشف عن المواهب والميول اللغوية والأدبية وإشباعها، ويتم ذلك عن طريق ملاحظة نشاط الطلاب اللغوي في التعبير عن آرائهم، وطرق تفكيرهم في الكتابة والمحادثة، وأساليبهم في التمثيل والمحاضرات، ونوع الكتب التي يختارونها في قراءتهم الحرة، وقدراتهم في الشعر والخطابة وتأليف القصص والمسرحيات. وعلى المعلم اكتشاف هذه المواهب والميول اللغوية والأدبية، وأن يتعهدها بالرعاية لتنمو وتزدهر بالتشجيع وتهيئة المجالات أمامها.

مقومات جماعات النشاط ومحدداته

تقوم الجماعات المدرسية على أربعة مقومات أساسية هي: أعضاء الجماعة، رائدها، برنامج النشاط، تنظيم هذه الجماعة.

المقوم الأول: الأعضاء وهم أساس نجاح الجماعة ونموها هو أن يشعروا بميل ورغبة في الانضمام إليها، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق الاستبيان الذي يقدم للطلاب؛ لمعرفة أنواع الجماعات عن طريق إذاعة المدرسة وصحافتها والإعلان، أو الاتصال المباشر بالطلاب في فصول الدراسة.

المقوم الثاني: الرائد وللرائد دور أساسي في الجماعة، فهو الذي يؤثر في الجماعة عن طريق صفاته الشخصية، ومظهره العام وأسلوبه في الحياة وخبراته، والطريقة التي يتبعها في توجيه الجماعة، وطريقة تعامله وعلاقته مع الجماعة.

ومن صفات رائد الجماعة الناجح: حبه للعمل، إتقانه للنشاط، روحه المرحة، تعاونه وتقبله للطلاب كما هم، استعداده لتحقيق رغبات الطلاب ومساعدتهم، وإشعارهم بالسرور وبأنه مرب وأخ وصديق.

المقوم الثالث: ويحدد الرائد للبرنامج أهدافا وأساليب لتحقيقها، ولنجاحه يجب إشراك الطلاب جميعًا في وضعه ليعبر عن رغباتهم.

كذلك مشاركتهم الفعلية في تنفيذه وفي توزيع مسئوليات هذا التنفيذ، مع ضرورة أن يكون العمل والدور الذي يقوم به كل طالب مناسبًا لاستعداداته وقدراته، حتى يتمكن من النجاح فيه.

كما تجب مراعاة إمكانات المدرسة المادية حتى يكون البرنامج قابلا للتنفيذ.

المقوم الرابع من مقومات الجماعة المدرسية: تنظيم الجماعة وفيه يشرح الرائد أهداف تكوين الجماعة، ومواعيد اجتماعاتها، وأمكنة الاجتماع، والأدوات المطلوبة من الطلبة، والتي ستقدمها المدرسة.

ويتم اختيار رئيس للجماعة، ووكيل له، وأمين للصندوق، وسكرتير للجماعة، وسجل للجماعة يدون فيها أسماء الطلاب المشتركين.

أما محددات المناشط فهي الظروف والعوامل التي تحدد اختيار المناشط كمًا ونوعًا، فهي فلسفة المنهج، ونمط الإشراف السائد، واتجاه المعلم.

وعملية التقويم، والإمكانيات المتاحة، ففلسفة المنهج توضح منهج النشاط المدرسي من حيث نوعه وكمه، ووضعها من خلال خريطة العمل التربوي، والفلسفة التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، فتهتم بالمناشط وتتسع رقعتها على خريطة العمل التربوي، فتكثر المناشط وتتنوع.

نمط الإشراف السائد:

لا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره، ودون تكامل بين المشاركين فيه جميعهم.

وكذا المعنيين بتنفيذه، ويتأثر المعلم بسلطات إشرافية في أبعاد عمله المختلفة تبدأ من المدرس الأول، ومدير المدرسة والموجه والمشرف.

اتجاه المعلم:

فلا بد من تكوين اتجاه إيجابي لدى المعلم نحو النشاط المدرسي؛ لأن المعلم هو المنفذ للمنهج وهو المتصرف في أهداف المنهج.

وله القدرة أن يؤكد ارتباط المناشط بالمنهج، ويجعلها تمارس خارج المنهج للتسلية أو للإفاد منها:

عملية التقويم:

فالتقويم يجب أنيتضمن جانبًا من النشاط في ممارسة الطلاب، فلا يكتفي التقويم بأن يقيس جانب المعلومات لدى الطلاب، ولكن يقيس جوانب المناشط والنشاط لديهم.

الإمكانيات المتاحة:

يحتاج النشاط إلى تمويل مادي؛ لتوفير المواد الخام والأجهزة والأدوات والنماذج.

وقد يكون هذا التمويل من جانب المدرسة، أو مشاركة بينها وبين الطلاب المشتركين في النشاط.

الصعوبات التي تواجه المناشط اللغوية والدينية

إن معرفة الصعوبات التي تواجه ممارسة المناشط أمر ضروري وأساسي لتذليلها، ومعرفة السبل لمواجهتها، وخلق رأي عام بين المهتمين بالتعليم والمناشط المدرسية، وبين المعلمين، يسهم في تحسين هذه المناشط وتحديثها تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتوظيفا، ومن هذه الصعوبات: عدم الإيمان الحقيقي بقيمة المناشط وأهميتها. عدم توفير الإمكانيات المادية المناسبة. عدم قدرة المعلمين على تنظيم المناشط وريادتها. عدم العناية في تقويم الطلاب أو المعلمين بالمناشط الدراسية. وتعترض المناشط عوائق تبعدها عن تحقيق الأهداف المنوطة بها، ومن أهم هذه العوائق:

- عدم توفر الوقت والمكان المناسب لدى الطلاب لممارسة النشاط. ازدواج المدارس على نفسها والعمل بالمدرسة لفترتين أو ثلاث فترات، فلا تكفي الفرصة التي تخلو فيها المدرسة من دراسة ليمارس الطلاب نشاطهم فيها. عدم توفر المدرس الكفء يؤدي إلى فشل النشاط. عدم تعاون مدرسي المدرسة، وتفاوتهم في وجهات النظر إلى النشاط المدرسي، واهتمامهم الزائد بالجانب المعرفي دون سواه. عدم تعاون مدير المدرسة وفهمه الخاطئ للنشاط على أنه عمل ترويحي منفصل عن المنهج.

- كذلك ما نجده في بعض المدارس من عوامل أخرى تواجه ممارسة المناشط ومنها: نظام الدراسة في بعض المدارس الثانوية، حيث تستغل المدرسة لفترتين دراسيتين في اليوم الواحد، وعدم وجود الوقت الكافي، كذلك أن المدرسة الثانوية ليس لديها دليل بالمناشط غير الصفية يمكن أن يسترشد بها عند التخطيط

للنشاط المدرسي، فليس لديها صورة تفصيلية لما ينبغي أن يقدم للطلاب، أو كيفية تقديمه وممارسته، أو موقعيته من المناهج الدراسية والأهداف المنوطة به، أو مدى ارتباطه بموضوعات المنهج. نظام الامتحانات والاهتمام بها اهتماما مبالغًا بما ساعد على تقلص المناشط، ووضعها في الصيغة العملية في مرتبة متأخرة من الأهمية، كذلك هناك بعض الصعوبات تتمثل في نقص الميزانية، والإمكانيات الخاصة بالنشاط المدرسي. وجود قصور في عمليات الإشراف والتوجيه والمتابعة والتخطيط والتقويم. عدم الوضوح الكافي لفلسفة النشاط المدرسي وأهميته وأهدافه.

المعلمون؛ أدوارهم في النشاط ومواصفاتهم، وأسس ممارسة النشاط المدرسي، ومجالات المناشط اللغوية والدينية

أولًا: المعلمون أدوارهم في النشاط ومواصفاتهم:

أ- يخطئ المعلم لو تصور أن مسئوليته تنحصر في العمل داخل الفصل الدراسي؛ ذلك لأن كثيرا من أهداف المنهج الدراسي -التي يسعى المعلم إلى تحقيقها- تتحقق من خلال المناشط غير الصفية التي يمارسها الطلاب في المدرسة، وخارج الصف الدراسي، كما أن فاعلية المعلم داخل الفصل تتوقف على مناخ النشاط العام في المدرسة، ومن هنا فإن المعلم مطالب بأن يمد مجال عمله إلى تنظيم جماعات النشاط، والإشراف عليها، والمساهمة في التنظيم الإداري والفني والعلمي لهذه الجماعة، يضاف إلى ذلك أن الإعداد العلمي للطلاب غير مقصور على ما يتم داخل الفصول، بل إن العديد من أهداف هذا الإعداد لا يتحقق بصورة كافية داخلها، وبالأساليب التي تسمح بها إمكاناتها المادية والزمنية، كما

أن التربية المتكاملة تقتضي وجود مناخ عام يسود المدرسة، يهيئ للظروف والإمكانيات المناسبة لتحقيق أقصى نمو ممكن للطلاب.

لذا كان على المعلم أن يداوم دراسة الوسائل الأنشطة، وأن يسترشد بدليل لها يعرفه بكل جديد فيها، وبأهدافها ووسائلها، وبالصفات التي يجب أن يتحلى بها، والتي تيسر له التفاعل مع تلاميذه، وتأكيد علاقات سليمة بين التلاميذ بعضهم مع بعض، وبالجماعة التي ينتمون إليها من خلال ما يمارسونه من نشاط. والمعلم الناجح عليه أن يتفق وطلابه على النشاط الذي سيقومون به في الجماعات، وأن يوجههم ليقسموا أنفسهم إلى جماعات صغيرة، بحيث تؤدي مهمة ما ونشاطًا ما. والمعلم الناجح أيضًا يجب أن يبدأ مع الطلاب بوضع خطة للعمل الجماعي، وأن يشارك الجماعة في حل المشكلات والصعوبات التي قد تعترضها، وأن يوجهها عند التخطيط والتنفيذ، وأن يشاركها في التقويم البنائي الذي يترتب عليه تعديل سير العمل، وقياس مدى تقدمه، وكذا في التقويم النهائي في ضوء الأهداف الموضوعة مسبقًا.

أهم الشروط التي يجب مراعاتها عند اختيار المشرف على النشاط:

أن يتصف بالذكاء، والحماسة القلبية في العمل، وأن يؤدي دور المستشار للنشاط، حيث يوجه طلابه ويشاورهم ويوجههم ويرشدهم وييسر لهم الأمور دونما تنفير. أن يكون مسئولا مسئولية تعليمية في قيامه بالنشاط، فهو جزء من واجباته التعليمية لا يحق له أن يتخلى عنه، كما أن المعلم يجب أن يقوم في ضوء مشاركته في الإشراف على المناشط غير الصفية، وأن يكون ذلك جزءًا من جدوله المدرسي، وأن يقوم المعلمون الطلاب على أساس مشاركتهم في الأنشطة المتنوعة، وأن يقوموا بتعريف الطلاب بأهمية المناشط أو الأنشطة وكيفية المشاركة

فيها، ونظام العمل داخل الجماعة في بداية العام الدراسي، ويشارك فيه المعلمون بحسب تخصصاتهم، والمناشط المرتبطة بهذا التخصص.

يشجع المعلمون الطلاب على المشاركة في المناشط، وعليهم أن يبينوا لأولياء الأمور أهمية هذه المشاركة وعائدها التربوي. أن بعض المعلمين المدربين على ممارسة النشاط يفيدون زملاءهم من غير القادرين على تنظيم النشاط أو ريادته، فيزودونهم بخبرات وممارسات ناجحة، ويرشدونهم إلى البحوث والكتابات التربوية في هذا المجال؛ لتنميتهم مهنيًا في مجال المناشط غير الصفية.

ثانيا: أسس ممارسة النشاط المدرسي:

إذا كانت عملية التدريس تراعي مجموعة من الأسس التربوية؛ لضمان صحة مساراتها لتعكس الأهداف المنوطة بها، فكذلك الحال فيما يتعلق بالنشاط المدرسي، فلابد أن يقوم على أسس تربوية تحقق أهدافه، ومن هذه الأسس: أن النشاط يقوم على التلقائية الموجهة، بحيث يجري في جو ديمقراطي تسوده الحرية والتفاهم، وتبادل الرأي واحترامه، والاعتراف بقيمة الفرد بالنسبة إلى المجموع، وقيمة المجموع بالنسبة للفرد. أن النشاط يجرى في مجالات حيوية، مما تزخر به مواقف الحياة العملية في المجتمع. أن النشاط يمارس في أثناء اليوم الدراسي، وأن يخصص له أوقات وحصص في الأسبوع.

أن المناشط جزء عضوي في المنهج، وعلى الطلاب المشاركة الفعالة في هذه الأنشطة. أن الأنشطة أو المناشط يجب تقويمها من الطلاب والمشرفين عليها. أن الطلاب يجب أن يمارسوا نشاطًا واحدًا على الأقل في الأسبوع، بحيث تختار المناشط من قبل الطلبة بناء من وحي رغباتهم وميولهم وقدراتهم، كذلك يجب أن يهتم الطلاب بأسلوب العمل وطريقته من حيث تقسيمه بين الطلبة، واختيار

كل طالب للعمل الذي يناسبه، حسب ميوله واهتماماته واتجاهاته وتحميله مسئولية هذا الاختيار، كما أن الطالب يجب أن يكون مواطنا نشطا حرا منطلقا، يمارس حياته داخل المدرسة وسط جماعة، يحقق ذاته وذوات الآخرين. أن المشاركة في النشاط مطلب ديمقراطي.

وأن يتاح للطلبة ممارسة أنواع مختلفة من النشاط، وأن تتنوع الأنشطة بحيث تتعدى الجانب العلمي فقط، أو الناحية المعرفية لتتناول الكثير من الجوانب المختلفة، وأنه لابد من توفير الأدوات والوسائل التي يحتاجها كل نشاط من الأنشطة. أن يتم دعوة أولياء الأمور والمتخصصين في المناسبات المختلفة للاطلاع على مناشط أبنائهم وإنتاجهم. أن السير في التدريب على النشاط يتم بهوادة وتؤدة، بحسب برنامج النشاط الذي تتفق مع مراحل نمو الطلاب وقدراتهم.

ثالثا: مجالات المناشط اللغوية والدينية:

يمكن عرض المجالات التالية التي يمكن من خلالها ممارسة المناشط اللغوية والدينية، بغية تحقيق الأهداف المنوطة بها، ومن هذه المناشط أو الأنشطة:

نادي اللغة العربية: وهو يهدف إلى تأكيد روح التعاون والعروبة في أحاديث الطلاب ومناقشتهم، وتكثير المحفوظ من الأدب العربي في عصوره المختلفة، وتنمية مهارات الاستماع، وتنمية عادات القراءة الصحيحة، والميل لها، والتدريب على حسن ممارسة الحوار والإلقاء والخطابة والكتابة، من خلال عقد المباريات الشعرية، والمساجلات الأدبية والقصصية، والاطلاع على الصحف والمجلات وكتب التراث ودواوين الشعر.

الصحافة المدرسية: تهدف هذه الجماعة إلى تكوين رأي عام موحد في المدرسة، وتوجيه المجتمع المدرسي، والانتفاع بكل ما يتاح له من فرص التقدم والنمو،

وتوسيع آفاق الطلاب، وزيادة صلتهم بالحياة، وذلك بدراسة مشكلاتها، ومتابعة أحداثها، والتزود بألوان من المعارف المتجددة، والتوسع في القراءة، وإجادة الفهم، وبالتمرس بألوان النقد والتعليق والتعبير عن نفسه، والكشف عن ميوله واتجاهاته، ومن أهم أنواع الصحافة المدرسية: الصحف والكتاب السنوي ودليل المدرسة، والمجلات والصحف اليومية والأسبوعية والنصف شهرية، وصحف الفصل والحائط والمدرسة، وصحف المناسبات الدينية والقومية والرحلات.

الإذاعة المدرسية: تهدف هذه الجماعة إلى تدريب الطلاب على حسن الأداء وجودة الإلقاء، وإتقان اللغة ودقة الأساليب، وتهيئ لهم مواقف حية طبيعية بريئة من التكلف محببة إلى نفوسهم، يستخدمون فيها اللغة استخدامًا ناجحًا، وهي بذلك تصقل مواهبهم وتشحذ ميولهم، وتربي فيهم الجرأة والقدرة على الإلقاء وسرعة الخاطر، كما تنمي معارفهم، والاعتماد على أنفسهم فيما يحصلون من شتى المصادر لإعداد المادة التي سيلقونها في الإذاعة.

جماعة التمثيل: وتهدف هذه الجماعة إلى تعريف الطلاب بمكونات المسرح والعمل المسرحي، وتشجيع الطلاب على القراءة والإلقاء والتعبير عن أنفسهم، وكتابة الروايات والنشاط الجدلي والتفكير المنطقي السليم والناقد.

كما تهدف إلى تمرس الطالب بفنون الحياة، وبخبرات ومهارات وألوان من السلوك، ونطق واضح وأداء وصوت معبرين، والتعاون والصبر وإنكار الذات والاعتماد على النفس، وعلاج الخجل والتهيب والعزلة والانطواء، كما ينمي الجانب الجمالي لدى الطالب عن طريق النص والديكور والموسيقى المصاحبة والإخراج.

الجماعة الأدبية: تهدف إلى تثقيف الطلاب ثقافة أدبية، عن طريق إتاحة الفرصة للمنافسة الأدبية، والمباريات الشعرية والنثرية والنقدية والبلاغية، وإتاحة جو من الحرية والتعبير أمام المبدعين وذوي الميول الأدبية من الطلاب.

جماعة الخطابة: تهدف هذه الجماعة إلى تدريب الطلاب على إتقان مهارات الخطابة، وتدريب الطلاب على مواقف المشافهة والإلقاء، وتقوية الصلات بين المدرس وطلابه، وكيفية إعداد الخطبة، والتوعية بالمناسبات الدينية والوطنية والقومية، وتقوم هذه الجماعة بعقد اجتماع أسبوعي، ويلقي فيها طالبان أو أكثر خطبهم، شريطة أن يعنى المعلم بتصحيح الخطب قبل إلقائها.

جماعة القراءة الحرة: تهدف هذه الجماعة إلى وصل الطلاب بمنابع الثقافة، وتنمية عباراتهم وزيادة كسبهم اللغوي في أنماط التعبير، والثروة اللغوية، وتنمية عادة القراءة في نفوس الطلاب، وكشف ميول الطلاب في اختيار ما يميلون إلى قراءته من ألوان القراءة، علمية أو أدبية أو إنسانية، عن طريق تنظيم خطة تسمح للطلاب بالإفادة من مكتبة المدرسة أو مكتبة الفصل، ويخصص طلاب هذه الجماعة كراسات تسمى ملخصات القراءة، فيها تعريف موجز عما قرءوا، وتخصص لوحة للإعلان عن هذه القراءات والجديد من الكتب والمجلات.

الجماعة الثقافية: وتهدف إلى رفع المستوى الثقافي عند أعضاء الجماعة، وإثارة الحماسة للقراءة، والبحث في الكتب عن القراءات المهنية، والتدريب على كيفية المناقشة وحل المشكلات، والقدرة على التصرف، وتنمية المواهب الفنية الخاصة.

جماعة المحاضرات والندوات: تهدف هذه الجماعة إلى تعريف الطلاب ببعض الشخصيات الأدبية، والعلمية، والتعليمية، والعسكرية، والوطنية، والقومية، وإتاحة الفرصة أمام الطلاب للاستماع إليهم والتفاعل معهم، ومناقشتهم في

مواقف حيوية ؛ ليزدادوا خبرة بالحياة، ومحاولة غرس القدوة والنموذج الكامل في نفوس الطلاب، والتدريب على إدارة الندوة وتنظيمها.

جماعة لوحة الأخبار: وتهدف إلى توسيع آفاق الطلاب، ورفع مستوى اهتماماتهم، بمساعدتهم على تتبع الأحداث الجارية، وربطها بأسبابها، واستخلاص أحكام عامة منها، وربط الأحداث الجارية بما يدرسه الطلاب.

جماعة الحكمة: وتهدف إلى تدريب الطلاب على أنواع الخط المختلفة، ومعايير الحكم على جودته، وإتاحة الفرصة للموهوبين للتعبير عن مواهبهم في الخط، وتثقيف الطلاب بالأمثال والحكم والمأثورات، والكلمات المعبرة عن القيم والسلوكيات المرغوبة.

جماعة المكتبة: وتهدف إلى تزويد الطلاب بمعلومات وافية عن المكتبة، وتدريب الطلاب على المهارات العملية المختلفة، مِن إعداد الفهارس، وتبويب الكتب والمجلات في الأرفف، وكيفية إتمام الإعارة، والبحث عن كتاب محدد، وتنمية عادات القراءة وتنمية الشغف إلى القراءة.

الجماعة الدينية: وتهدف إلى ممارسة الشعائر الدينية في أوقاتها، وتدريب الطلاب على قراءة القرآن، ورفع الصوت بالأذان، وتنقية المعتقدات من الخرافات.

جماعة البر والتقوى: وتهدف إلى ممارسة المهارات الاجتماعية النابعة من الفكر الإسلامي، بإحالته إلى سلوك ممارس بين الطلاب، وإصلاح العلاقات بين الطلاب، وتقوية أواصر المحبة والتماسك بين الزملاء.

جماعة المصلَّى: وتهدف إلى ممارسة شعيرة الصلاة داخل المدرسة، والتدريب على قراءة القرآن الكريم وترتيله وآداب الاستماع، واستخدام المسجلات، وإلقاء الخطب والأحاديث النبوية الشريفة في المناسبات الدينية.

جماعة النشرات والإعلانات: وتهدف إلى التدريب على كتابة عبارات واضحة في مناسبة من المناسبات، وفهم أصول تعليق الملصقات، واختيار أسماء مناسبة للأشياء المراد وضع بطاقات عليها.

جماعة المراسلات: وتهدف إلى تنمية المعلومات والمعارف والخبرات لدى الطلاب، والتدريب على المهارات الاجتماعية الناجحة، والتعاون والتآخي، وتدعيم صلات الود بين الطلاب على المستوى القومي، وتنمية الكتابات الوظيفية والإبداعية. وكلنا أمل أن تتحول تلك المناشط أو الأنشطة إلى واقع عملي في مدارسنا، لتتحول إلى مدارس مبدعة تنتج طلابًا مبدعين مواطنين منتجين في مجتمعهم.

تعليم اللغة العربية للأميين

عناصر الدرس

الفرق بين تعليم الصغار والكبار

تعليم اللغة العربية للأميين:

لقد تعددت نظم التعليم خاصة في العصر الحديث، وإذا كانت جميع الدول تسعى للقضاء على الأمية، ونشر العلم في جميع الأوساط، وعلى الفئات والمراحل العمرية المختلفة، وتهتم الدول أيضًا بتعليم المرحلة التأسيسية، خاصة أنهم هم النشء والأساس الذي يبنى عليه أعمدة الوطن وترفع راياته، فإن الدولة تسعى جاهدة -بالرغم من اهتمامها من تعليم الصغار- لجذب الكبار على التعليم.

وتوضيح أن الفرصة ما زالت مواتية لهم ولم تتعداهم، بل يسنح لهم بالتعليم سواء للارتقاء في المناصب بالحصول على شهادة عليا، والسعي إلى بلوغ درجة عليا من الثقافة والعلم.

الفرق بين تعليم الصغار وتعليم الكبار:

مفهوم التدريب:

يعرف التدريب على أنه النشاط المستمر لتزويد الفرد بالمهارات، والخبرات والاتجاهات التي تجعله قادرًا على مزاولة عمل ما، بهدف الزيادة الإنتاجية له، وللجهة التي يعمل بها، أو نقل معارف ومهارات وسلوكيات جديدة لتطوير كفاءة الفرد لأداء مهام محددة، في الجهة التي يعمل بها. التعليم: هو عملية تنمية معرفية للفرد لا تحتاج إلى هدف وظيفي محدد، ومن خلالها تتم تنمية القدرات الفكرية والتطبيقية بشكل عام.

نموذج تعليم الصغار:

تعليم الصغار هو ذلك النشاط الذي يتم فيه وضع المسئولية كاملة في أيدي المعلم، ليقرر من يتعلم وماذا ومتى يجب أن يتعلم، ويكون دور التلميذ في نموذج تعليم الصغار هو المستقبل الخاضع لتوجيهات المعلم، وما يتلقاه من معلومات. لقد افترض هذا النموذج أن الصغار شخصيات اعتمادية، وأنهم يمتلكون خبرات قليلة تؤهلهم لاستخدامهم كموارد في التعليم، وأنهم أصبحوا على استعداد لتعلم ما يقال لهم، لكي يستطيعوا التقدم إلى مراحل تالية، وأن وعيهم بالتعلم يجعلهم يتمركزون ويجتمعون حول المحتوى الذي تقدمه الدروس، فهم مدفوعون تحت تأثير الضغوط الخارجية عليهم، أو المكافآت التي تمنح لهم. إن الوسيلة الأساسية في تعليم الصغار تعتمد على تقنيات نقل المعلومات.

نموذج تعلم الكبار:

تعلم الكبار هو ذلك النشاط المخصص للكبار، أو المجهود الذي يبذله الفرد من أجل النمو الذاتي الهادف، وهو يمارس ضمن ضغوط رسمية، ولا يكون مرتبطًا بشكل مباشر بوظيفة. عندما بدأ تعلم الكبار بصورة منظمة -في الربع الأول من القرن العشرين- كان النموذج الوحيد أمام معلمي الكبار هو نموذج تعليم الصغار، وكانت النتيجة أنه حتى وقت قريب كان يتم تعليم الكبار كما لو كانوا أطفالا، هذا هو ما يبرر المتاعب العديدة التي لاقاها معلمو الكبار، مثل النسبة العالية للتخلف الدراسي وقلة الحافز والأداء السيئ.

لذلك بدأ الجدال حول نموذج تعليم الصغار على أنه ربما لا يكون مناسبا للكبار، واقترح أحدهم أن الكبار يتعلمون بشكل أفضل إذا اشتركوا بأنفسهم في تحديد

متى وكيف وماذا يتعلمون، ولكن حتى الخمسينيات لم يكن قد بدأ بعد البحث التجريبي على تعليم الكبار، ولم تكن الاختلافات بين الصغار والكبار في مجال التعليم قد ظهرت بصورة جادة، وكانت دراسة أخرى قد أظهرت أن الكبار في الحقيقة يندمجون في التعلم بإرادتهم خارج نطاق التعلم الرسمي، أكثر من اندماجهم في البرامج التوجيهية، وأنهم في الحقيقة أيضا يوجهون أنفسهم بأنفسهم كمتعلمين.

ماذا نعرف عن الكبار كمتعلمين؟:

يحتاج الكبار إلى معرفة لماذا يتعين عليهم تعلم شيئًا معينًا، لذلك فإن من المهام الأولى لمعلم الكبار هو تنمية الحاجة إلى المعرفة عند المتعلمين، بأن يوضح لهم قيمة ما يتعرضون له في حياتهم وأدائهم. وعلى المعلم على الأقل أن يثبت هذا بواسطة الاستشهاد من خبرته، أو خبرة أحد الناجحين في هذا المجال، والأفضل من ذلك أن يقدم خبرات حقيقية أو مشابهة، تمكن المتعلمين من معرفة فوائد أن يعرفوا، وما يمكن أن يفقدوه إذا لم يعرفوا. لدى الكبار حاجة عميقة لأن يوجهوا أنفسهم بأنفسهم، فالكبار هو ذلك الشخص الراشد الذي حقق مفهوم الذات، حيث إنه مسئول عن حياته واتخاذ قراراته وتحمل نتائجه.

عندما نصل إلى هذه النقطة من امتلاكنا مفهوم الذات، فإن الحاجة إلى أن نعامل كراشدين من قبل الآخرين تنمو داخلنا، ونحتاج إلى أن نعامل على أننا قادرين على تحمل مسئولية أنفسنا، فالكبار لديهم حجم أكبر ونوعية مختلفة من الخبرة عما يمتلكه الصغار، كلما عشنا أطول كلما كانت خبرتنا أكثر، وكلما تراكمت خبرات متنوعة لدينا، وهذا المخزون الكبير من الخبرة يؤثر في التعلم بطرق متعددة، من أهمها: يأتي الكبار إلى الموقف التعليمي بخلفية من الخبرة، التي في

ذاتها مورد لا غنى لتعلمهم هم أنفسهم ولتعلم الآخرين، لهذا ففي تعلم الكبار تأكيد أكثر على استخدام طرق التعلم المستندة على الخبرة مثل: المناقشات وتمارين حل المشكلات أو الخبرات الحقلية.

لدى الكبار قاعدة أوسع من الخبرة التي يربطون بها الأفكار الجديدة والمهارات، ويعطونها معنى أكثر غنى وخصوبة. من المتوقع أن مجموعة من الكبار - خاصة إذا كانوا في أعمار مخالفة - سيكون لديهم اختلافات كثيرة في الاهتمامات والقدرات وأنماط التعلم بدرجة أكبر من الصغار. مجموعات الكبار إذن هي مجموعات غير متجانسة، مما يتطلب اهتمامًا أكبر بالتعلم والتوجيه الفردي.

نظرية تعليم الصغار:

ترتكز نظرية تعليم الصغار على المبادئ التالية: الصغار يتقبلون ما يقال لهم من معلومات دون تردد. الصغار لديهم المقدرة على التعلم بالإنصات السلبي. الصغار لا يحتاجون لربط خبراتهم السابقة بمعارف ومهارات جديدة. الصغار لا يحتاجون أن يكون لهم دور في إدارة العملية والتحكم في بيئة التعلم. الصغار لهم المقدرة على تعلم أشياء قد لا يستخدمونها البتة.

نظرية تعليم الكبار:

ترتكز نظرية تعليم الكبار على المبادئ الآتية: الكبار يتعلمون بالتطبيق والمشاركة، والكبار يملون عند الجلوس بشكل سلبي لفترات طويلة. الكبار ليس لديهم المقدرة على الإنصات السلبي لفترة طويلة. الكبار لا يقبلون أفكار وخبرات الآخرين بسهولة، فهم يميلون إلى أن يكونوا شكاكين. الكبار يتعلمون

بسهولة الأشياء التي تفيدهم. الكبار يتعلمون بشكل أحسن عندما يكون لهم بعض التحكم في بيئة التدريب. الكبار يتعلمون بشكل أحسن عندما ترتبط الأشياء الجديدة بخبراتهم السابقة.

الفوارق بين تعليم الصغار والكبار:

هناك مفاهيم أساسية لتوضيح الفوارق بين تعليم الصغار والكبار كما يلي:

منهج تعليم الكبار والتعليم الذاتي وشخصية المتعلم مستقلة، والخبرة أحد مصادر المعرفة، والتركيز يكون على المشكلة أو القضية، والحافز يكون داخليًا، وجو التعلم غير رسمي به تقدير واحترام ومشاركة وتعاون، يتم من خلال تحديد الاحتياجات بالمشاركة وتحديد الأهداف، والتخطيط أيضًا بالمشاركة، وأساليب التعلم تعتمد على الخبرة والتقييم والمشاركة. الفترة الزمنية لتعليم الكبار هي مدى الحياة؛ لأن التعلم مدى الحياة.

أما منهج تعليم الصغار يكون اعتماديًا على المعلم، وشخصية المتعلم تكون تابعة للخبرة والتركيز يكون على المادة الدراسية، والحافز خارجي الثواب والعقاب، وجو التعلم رسمي. وسلطة المعلم تبدو واضحة وظاهرة في جو تنافسي بين الطلاب، والمعلم يقوم بتحديد الاحتياجات للتلاميذ، وهو أيضًا من يقوم بتحديد الأهداف والتخطيط للأساليب التعليمية، والاعتماد الأساسي في التعلم على نقل المعرفة، والتقييم يكون بواسطة المعلم للتلاميذ عند انتهاء مرحلة معينة، فهناك فوارق بين التدريب والتعليم يمكن توضيحها فيما يلي:

ففي التعليم بالنسبة للصغار من حيث الأهداف تتلاءم الأهداف مع حاجة الفرد والمجتمع بصفة عامة، أما في التدريب فالأهداف سلوكية محددة، تجعل العاملين

أكثر كفاءة وفاعلية في وظائفهم، أما من حيث المحتوى ففي التعليم هو محتوى عام ومهارات عامة، أما في التدريب فمحتوى البرنامج التدريبي محدد تبعًا لحاجة العمل الفعلية. من حيث المدة فإن مدة التعليم طويلة، أما التدريب فمدته قصيرة، كما أن هناك فارقا من حيث الأسلوب والمكاسب؛ فأسلوب التلقي للمعارف الجديدة وأسلوب الأداء والمشاركة بالنسبة للكبار، يختلف عن الصغار، وكذلك في التعليم والتدريب والمكاسب التي تعود على التعليم، تختلف على المكاسب التي تعود إلى التدريب.

فمن المكاسب معارف ومهارات ومعلومات. مما سبق نخلص إلى أن هناك فرقا واضحا بين تعليم الصغار وتعليم الكبار، وهناك اختلاف بين مفهوم التدريب والتعليم، وهناك نظريات مختلفة في تعليم الصغار وتعليم الكبار، بناء على طبيعة كل واحد منهم.

تعليم القراءة والكتابة للأطفال

إن الله خلق الإنسان مهيأ لتعلم القراءة والكتابة، وخلق له الأسباب والوسائل التي تمكنه من ذلك، فالقابلية للتعلم كامنة وموجودة لدى كل طفل، ومهمة المعلمة تحويل ما هو كامن إلى ما هو كائن، عن طريق الوسائل التربوية الفعالة. ويعتبر النمو اللغوي أساسًا لنمو شخصية الطفل بصفة عامة، ونمو الحياة العقلية بصفة خاصة.

مفهوم الاستعداد للقراءة:

يقصد بالاستعداد في مجال القراءة توافر قدرات محددة لدى المبتدئين عقلية، أو بصرية، أو سمعية، أو نطقية، ووجود خبرات معرفية مختلفة لديهم.

العوامل المؤثرة في الاستعداد للقراءة:

وهي المؤثرات المختلفة التي تؤثر في تحديد مدى استعداد الطفل للبدء بالقراءة، وهذه المؤثرات تنجم عن عوامل وراثية كالذكاء، أو عن عوامل بيئية وتربوية مختلفة، وهذه المؤثرات هي الاستعداد العقلي، ويتمثل في أن الأطفال الأسوياء يزداد نضجهم العقلي بازدياد سنوات عمرهم، ويظهر دور المعلمة في مجال تنمية استعداد الأطفال العقلي للقراءة بتحديد مستويات، وقدرات الأطفال العقلية، كي تعد لكل مستوى ما يتلاءم مع قدراته وميوله، مِن تدريبات ووسائل وأنشطة وأساليب تساير قدراته وتكشف عن استعداداته.

الاستعداد الجسمي:

تعد سلامة صحة الطفل من العوامل المؤثرة في استعداد الطفل للقراءة، وقدرته على البدء بتعلم القراءة. تتطلب القراءة قوة إبصار مناسبة؛ ليستطيع بها التلميذ رؤية الأشكال المرسومة والمفردات والجمل، ويتعرف عليها ويقرؤها. وتحتاج القراءة أيضًا إلى قدرة السمع، فقدرة الطفل على الاستماع الجيد -عند قراءة المعلمة للكلمة أو الجملة- تسعفه في قراءة ما استمع إليه قراءة صحيحة خالية من الأخطاء. إن القدرة على السمع تتيح للطفل التمييز بين الأصوات المتقاربة في أشكالها ومخارجها.

وهي شرط من شروط القراءة الجيدة. تحتاج القراءة أيضًا إلى نضج جهاز النطق لدى التلميذ؛ ليستطيع معه نطق الأصوات والمفردات نطقًا صحيحًا، يشعره بالثقة ويجنبه المشكلات التي قد يسببها عدم النضج في جهاز النطق، أو وجود خلل معين فيه.

الاستعداد للفاعلية :

أثبتت التجارب على أن أساليب الوالدين السوية في تنشئة الطفل ، والابتعاد عن القسوة والتدليل الزائد ، يؤدي إلى عدم النضج الطفل العاطفي ، وانعدام الثقة بالنفس ، والشعور بالخوف وعدم الأمان ، أو الخجل والسلوك العدواني ، فكل هذا يؤثر على تقبل الطفل لجو الروضة ، وبالتالي سيؤثر على استعداد الطفل للبدء بتعلم القراءة.

الاستعداد التربوي :

يتفاوت الأطفال في مجال الاستعداد التربوي ، والذي يتضمن جميع المعارف والخبرات التي اكتسبها الطفل منذ ولادته ، وحتى مجيئه إلى الروضة ، ويظهر هذا التفاوت في المجالات التالية : الخبرات السابقة ؛ وهي مجموعة تفاعل بين الفرد والبيئة ، والتي يتم عن طريق مباشر وغير مباشر ، ويظهر دور الأسرة واضحًا في إثراء خبرات الأطفال ، عن طريق ما يستمع إليه الطفل من جمل وقصص وآداب اجتماعية ، وكذلك مرافقة الأسرة في الرحلات والزيارات ، وبسبب اختلاف الأسر في المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، فإننا نجد تفاوتًا واختلافًا في خبرات الأطفال ومعارفهم وأنماط سلوكهم ، يترتب عليه بالضرورة تمايز في درجات استعدادهم للقراءة.

الخبرات اللغوية :

ويقصد بها مجموعة المفردات والتراكيب اللغوية ، التي اكتسبها الطفل من الأسرة والمجتمع ، وللأسرة دور كبير في تنمية المعجم اللغوي للطفل وفي تقويم لغته.

القدرة على التميز البصري والنطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة والمختلفة. تحتوي المفردات والجمل التي تعرض على الطفل في بداية تعلمه للقراءة حروفًا مختلفة، ونظرًا لأن الحرف العربي الواحد يرسم بأشكال مختلفة في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها، فإن قدرة الطفل على معرفة الصور المختلفة للحرف الواحد، والنطق به وتجريده هي من المؤشرات على قدرة المتعلم على البدء بالقراءة. إقبال على القراءة والرغبة فيها: لا يتوقف إقبال الطفل على القراءة على الفكرة التي كونها عن الروضة، وعلى دور المعلمة في مساعدة الصغار على ألفة جو الروضة عن طريق حنوها، وما تعرضه عليهم من صور وقصص وأناشيد مناسبة.

مرحلة الكلام والاستماع والتهيئة للقراءة مرحلة التعبير الصوتي:

وتهتم المعلمة في هذه المرحلة بضبط النطق، ووضع خطة لإثراء مفردات الطفل اللغوية، وإصلاح تراكيب الجمل، فلا بد على المعلمة أن تنتهز فرصة كل نشاط لتوظيفه في نمو الثروة اللغوية لأطفالها، فتدعهم يعبرون عن نشاطاتهم المختلفة بطلاقة وبلغتهم الخاصة، مع تزويدهم ببعض الأنماط اللغوية الفصيحة، وتصحيح نطقهم لبعض الألفاظ، فنمو الطفل اللغوي يزداد كلما أتحنا له فرصة التحدث عن نفسه، أو عن نشاطاته اليومية المتنوعة أمام الآخرين، وكلما أتحنا له فرصة اللعب الإيهامي أو الأداء التمثيلي.

وغير ذلك من النشاطات والألعاب التعليمية، وكما أن للقصة دورًا مهمًا في النمو اللغوي، ومن أهم العلامات التي تدل على استعداد الطفل للقراءة: تلهفه على النظر إلى الصورة، وكثرة أسئلته، واهتمامه بالكتب والقصص والكلمات والأعداد، ومحاولته الكتابة، وحفظه للأناشيد بسهولة وروايته لخبراته وإنصاته للقصص والأحاديث.

مرحلة تعلم القراءة:

هناك عدة طرق لتعليم القراءة بشكل منظم منها: الطريقة التركيبية الجزئية؛ تبدأ بتعليم الحروف ثم تنتقل إلى تعليم الكلمة، وهذه الطريقة نوعان: الطريقة الأبجدية أي الألفبائية، وهي تعلم الحروف بأسمائها ومن أبرز عيوبها: أنها تخالف طبيعة العقل في إدراك الأشياء، إذ يدرك الفرد الشيء متكاملا ثم يبدأ بتجزئته إلى مكوناته المختلفة. أنها تخالف طبيعة استعمال المرء للغة، فهو يستعملها مفردات وجملًا وليست على شكل حروف. تعود الطفل البطء الذي يتأتى من تدريبه على هجاء المفردة، وبها يمل الطفل القراءة.

أولًا: الطريقة الصوتية:

هي تعلم الحروف بأصواتها دون النظر إلى ترتيبها المعجمي للحروف، وهذه الطريقة أفضل؛ لأننا حين نعلم الطفل حرفًا فالمعلمة تعرض عليهم صورة الشيء الذي يبدأ اسمه بذلك الحرف.

ومن مميزات هذه الطريقة: أنها تساعد الطفل على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة.

مما يؤدي إلى قدرته على القراءة الآلية. إنه يهيئ للتلميذ -بعد أن يتعرف على أصوات الحروف جميعها- تعلم أسماء الحروف الهجائية بترتيبها المعروف.

ومن أبرز عيوبها تخلو من الإثارة والتشويق للطفل للقراءة؛ لتركيزها على أصوات الحروف. تغاير طبيعة الإدراك الذهني، فالإنسان ينظر إلى الكلمة كُلًّا متكاملًا، وهي تخالف طبيعة استعمال الإنسان للغة، حيث يستعملها ضمن وحدات لغوية سواء مفردات أو جمل.

ثانيًا: الطريقة التحليلية الكلية:

تبدأ بعرض الكلمة أو الجملة مع صورة الشيء الذي تعبر عنه الكلمة أو الجملة، ثم تنتهي بعرض الحرف، وهذه الطريقة ثلاثة أنواع: طريقة الكلمة ثم طريقة الجملة ثم طريقة القصة. هناك طريقة أخرى وهي الطريقة المزدوجة التوليفية أو نصف الكلية.

وهي تعالج عيوب الطريقتين السابقتين فهي تجمع بين مزاياهما، حينما تسرع في الانتقال من تعليم الجملة إلى تعليم الكلمة، ودون إبطاء تنتهي إلى تعليم الحرف المراد تعلمه.

أثر البيئة في تعليم عادة القراءة عند الطفل:

للبيئة أثر كبير في تشجيع الطفل على الإقبال على القراءة أو الإحجام عنها، فإذا نشأ الطفل في بيئة يصعب فيها الحصول على الكتب فإنه لن يقبل على القراءة، أما الطفل الذي نشأ في بيت وفر له كتبًا خاصة به، ويرى من والديه وإخوته اهتمامًا بالكتب ومداومة على القراءة، فإنه يقبل على القراءة بشوق. وبالمثل فالطفل الذي أتيحت له فرصة الالتحاق بالروضة تكون ثروته اللغوية، واستعداده للقراءة أكثر من غيره.

مرحلة التهيئة للكتابة:

أسس الاستعداد لتعلم الكتابة:

الأسس التربوية: تنمية الميل إلى الكتابة. الإحساس بالحاجة للتعلم الكتابي. يشعر الطفل بأنه حر في تعلم الكتابة أنى شاء وكيفما شاء.

الأسس النفسية :

الاستقرار النفسي ودوره في إتقانه للكتابة، والاضطراب العصبي لا يسمح للطفل بالسيطرة على أصابعه التي تمسك بالقلم، وبالتالي فإن نتائج الكتابة يأتي مشوشًا ومضطربًا.

الأسس الفسيولوجية :

تتطلب الكتابة استخدام العين واليد أي الأصابع، وبين حركة كل منهما تناغم وانسجام، بحيث توافق العين اليد وترافقهما أثناء الكتابة، ولا تسبق اليد حركة العين ومدى الإبصار.

أسس تمهيدية مختلفة :

يساعد على إنجاح الكتابة أو صعوبتها عوامل، تعود إلى مدى ما يناله الطفل من تدريب ومران مسبقين على كتابة الخطوط المختلفة، والدوائر والأشكال، وإلى مستوى الأسرة الثقافي. ترتبط عملية الكتابة باكتمال النضج العصبي لأنامل الطفل وعضلاته الدقيقة ؛ من أجل التحكم في مسكة القلم... ويراعى في هذه المرحلة : وجود دافع لدى الطفل بأهمية الكتابة. إتاحة الحرية للطفل في أن يكتب أو لا يكتب. يطلب من الطفل أن يكتب حروفًا منمقة. يمكن اعتبار الحروف المكتوبة أو المكونة لاسم الطفل هي نقطة البداية. تقييد الكتابة بالنسبة للطفل بأن تكون على السطر.

عدم إجبار الطفل الذي يكتب باليد اليسرى على استخدام اليد اليمنى.

لا نجبر الطفل على أن يكتب بمستوى يفوق عمره واستعداده.

تعليم الكبار؛ أنماطه، وأهدافه، ومداخله

تعليم الكبار:

نوع من أنواع التعليم يتميز عن غيره بأربع خصائص هي: أنه طوعي ينتظم فيه المتعلمون بمحض اختيارهم، فهو في معظم بلاد العالم ليس إلزاميًا، وتدل خبرات كثير من الدول على فشل الإلزام، وتوقيع العقوبات في تعليم الكبار. أنه تعليم لا يتفرغ له المنتظمون تفرغًا كاملا وإنما ينتظمون فيه بعض الوقت. أنه تعليم تنظمه وتموله مؤسسات شتى حكومية وغير حكومية. أنه تعليم ينتظم فيه من تجاوز سن التعليم الإلزامي الأساسي، ويدخل في إطار هذا التعليم تعليم الأميين القراءة والكتابة والحساب.

أنماط تعليم الكبار:

تختلف أنماط تعليم الكبار وفقًا للاعتبارات الآتية: مستوى الأطفال أو الجماعات التي يخدمها، ونجد أن هذه الفئات تبدأ بالأطفال الذين لم تستوعبهم المدارس في التعليم الإلزامي، أو الذين تسربوا من التعليم الابتدائي بعد التحاقهم به لأسباب مختلفة، أو الأميين الذين فاتتهم فرص التعليم، ثم تتصاعد هذه الفئات لتشمل من ينتظمون في برامج التعليم المهني، والموظفين في قطاعات العمل المختلفة، في صورة برامج للتنشيط أو التجديد أو التدريب التحويلي، وينتهي هذا التجسيم الرأسي بمن ينتظمون في برامج الدراسات العليا. احتياجات الفئات التي يخدمها قد يكون برنامجًا لتعليم القراءة والكتابة بعمليات حسابية، أو للتوعية الصحية أو

للإرشاد الزراعي، أو لرعاية الأمومة والطفولة، أو للتدريب على مهارات البناء والتشييد أو مهارات التمريض.

وقد يكون برنامجًا اجتماعيًّا يراد به رفع مستوى الوعي الاجتماعي للأفراد، وحفزهم على المشاركة في تحسين الأوضاع في موقع العمل، أو في الأسرة أو في المجتمع بعامة، وفقًا لنوعية المؤسسات والأجهزة التي تقدم الخدمات، وذلك حيث نجد عددًا كبيرا من المؤسسات التي تعتبر تعليم الكبار مهمتها الأساسية، أو جزءًا من مهامها الأساسية. ويدخل في هذه المؤسسات أقسام خدمة المجتمع في الجامعات، وأقسام التدريب المهني في الوزارات المختلفة: الدفاع أو الصحة أو الزراعة، مراكز التدريب في الشركات الصناعية والمؤسسات التجارية، والجامعات العمالية، ومؤسسات الثقافة العمالية واتحادات العمال، والمؤسسات الشعبية كالجمعيات الخيرية ومراكز رعاية الطفولة والأمومة.

أهداف تعليم الكبار:

يقصد بالأمي الرجل أو المرأة، وكل من تجاوز عمره سن القبول بالمدارس الابتدائية ولم يلتحق بها، ولا توجد لديه المهارات الأساسية للتعلم التي تمكنه من القراءة والكتابة، ويقصد بالكبير من لديه مستوى تعليمي وثقافي لا يؤهله للحصول على وظيفة.

ومن تخرج من مراحل التعليم العام ويحتاج إلى الالتحاق ببرامج تعليمية أو تدريبية، لتنمية ذاته في إطار حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية، ويقصد بمحو الأمية الوصول بالمستهدفين إلى مستوى تعليمي وثقافي، يمكنهم من إفادة أنفسهم ومجتمعهم، عن طريق المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.

يقصد بتعليم الكبار البرامج التعليمية، التي تصمم لتتناسب مع احتياجات المؤسسات الحكومية والأهلية، وتعمل على تحقيق احتياجات ورغبات الدارسين الكبار على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويقصد بمراكز محو الأمية مدارس محو الأمية، ويقصد بالمدارس الليلية هي المتوسطة والثانوية الليلية، ويقصد بمدارس تعليم الكبار المراحل الثلاث: محو الأمية والمتوسطة والثانوية الليلية. تختلف أهداف تعليم الكبار ووظائفه تبعا للأوضاع السياسية والتاريخية والاقتصادية والثقافية والتعليمية والتقنية، القائمة في كل مجتمع، وتبعا للتطلعات المستقبلية التي ينشدها الأفراد، ويتطلع المجتمع إلى تحقيقها في المهن والوظائف والحرف المختلفة، وهذا يعني أنه ليس هناك أهداف ووظائف متفق عليها بالنسبة لتعليم الكبار، وبالرغم من هذا فإن مراجعة الأدبيات الحديثة -في مجال تعليم الكبار- تشير إلى ثلاث وظائف أساسية يجب أن يطلع بها تعليم الكبار في أي موقع وفي أي مجال؛ وهي:

تعميق حب الله وتقواه في قلوب الدارسين، وتزويدهم بما يحتاجون إليه في حياتهم من العلوم الدينية. إتاحة الفرصة للذين أنهوا المرحلة الأساسية من محو الأمية لمواصلة التعليم في المراحل الأخرى. توفير الفرص اللازمة للاستمرار للكبار في القراءة منعًا لرجوعهم إلى الأمية، وتوفير البيئة المتعلمة. تنظيم برامج ثقافية متنوعة للكبار تلبي احتياجاتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

ويمكن أن نخرج ببعض الأهداف الأخرى وهي:

إكساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة والحساب. تزويد الدارسين بالمعلومات والمهارات والاتجاهات، التي تمكن الفرد من تطوير نفسه وأسرته، ومن المشاركة في النهوض بمجتمعه، ومن القيام بواجبات المواطن المستنير، كما أن تعليم الكبار

له أهميته بالنسبة لهؤلاء الذين يعملون في مجالات مختلفة من الكبار، حيث يساعدهم على النقد الذاتي، بمعنى أن يسير تعليم الكبار لمن ينتظم فيه إلى أن يعرف مواطن القوة ومواطن الضعف، في أدائه لدوره في الأسرة، وفي مواقع العمل، وفي المجتمع.

التسيير الذاتي بمعنى أن يزود تعليم الكبار من ينتظمون فيه بالمعارف، والمهارات، ونمط العلاقات مع الذات ومع الآخرين، ومع الأدوات والأجهزة، التي تجعلهم قادرين على أداء الأدوار المنوطة بهم بصورة تعود عليهم، وعلى الجماعة التي يعملون معها، وعلى المجتمع بفوائد أفضل من الفوائد التي كانوا يحققونها قبل الانتظام في البرنامج. صيانة الذات في سياق اجتماعي؛ بمعنى أن يعرف الكبير واجباته فيسعى إلى أدائه، وأن يعرف حقوقه وحقوق الآخرين، فيحرص على استيفائها بالوسائل الديمقراطية المشروعة، التي تعاونه على صيانة ذاته الفردية والاجتماعية.

المدخل إلى تعليم الكبار:

إزاء هذا الخلط المعقد من أنماط تعليم الكبار يصعب الحديث عن مداخل محددة لتعليم الكبار؛ نظرًا لاختلاف الفئات التي تنتظم فيه، واختلاف البرامج التي توجه إليهم، وأيًا كانت الفئة التي توجه إليها تعليم الكبار، ومع اختلاف برامجه فإن الأدبيات ونتائج الدراسات الحديثة تؤكد أن أي مدخل لتعليم الكبار يجب أن يتوفر فيه الشروط التالية: أن يؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرنامج وتحديد محتوياته أثر النضج العقلي، والاجتماعي والخبرات السابقة للكبار، ولذا فإن من ينقلون المعارف وأساليب التعليم في مجال تعليم الصغار إلى مجال تعليم الكبار، يرتكبون خطأ جسيما يصيب الكبار بالملل، ويدفعهم إلى التسرب من التعليم.

يؤسس البرنامج في أهدافه ومحتوياته على معرفة موثقة باحتياجات المتعلمين المعرفية، والوجدانية والمهارية والاجتماعية.

وأن يهدف البرنامج إلى إرضاء ميول الكبار، والاستجابة لاهتماماتهم وتدعيم تصورهم الإيجابي لذواتهم، وأن يركز على مواطن القوة في المتعلمين، بدلا من التركيز على مواطن ومظاهر العجز والضعف لديهم.

أن يشعر الكبار منذ البداية وعبر المراحل المختلفة أنهم يحققون أغراضًا آنية وسريعة، وأن يتم في اللقاءات الأولى تعريفهم كيف يكتبون أسماءهم.

وكيف يستفيدون من ذلك في حياتهم. أن يعتمد في تعليم الكبار على استغلال إمكاناتهم العقلية والاجتماعية، وخبراتهم في الحياة، وفي العمل.

وهذا يقتضي أن يقوم جوهر التعليم على النشاط الفعلي الذي يمارسه الكبار في التعلم، فيكون البرنامج مرنًا وليس مفروضًا عليهم.

طرق تعليم الكبار:

يتوقف اختيار الطريقة التي يعلم بها الكبار على أهداف التعليم ومضامينه، ومن طرق تعليم الكبار: المحاضرة، والمناقشة، والحوار، وتمثيل الأدوار، والتعلم بالمراسلة، واستخدام الحاسوب، والمباريات التعليمية، والمواقف التي تحاكي الواقع في قطاعات وأعمال ومهمات مختلفة، والتعليم من خلال العمل اليومي، والتعليم على رأس العمل.

التقويم وتدريس اللغة العربية

عناصر الدرس

أنواع التقويم ودورها في تحسين عملية التعلم

إن التقويم يمثل جزءًا لا يتجزأ من عملية التعلم، ومقومًا أساسيًا من مقوماتها، وأنه يواكبها في جميع خطواتها، ويعرف التقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء، أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتمادًا على معايير أو محكات معينة، وفي مجال التربية يعرف التقويم بأنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح والفشل، في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به؛ حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

إن تقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة؛ للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس، وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل: السجلات القصصية.

وملاحظة المعلم لتلاميذه في الفصل، ويمكن أن يبنى التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية، إلا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساسا سليمًا نبني عليه أحكام التقويم، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات.

وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم، يسمح بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي، ويصنف التقويم إلى أربعة أنواع: التقويم القبلي، التقويم البنائي أو التكويني، التقويم التشخيصي، التقويم الختامي أو النهائي.

أولًا : التقويم القبلي :

يهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستويات المتعلم ؛ تمهيدًا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، فإذا أردنا أن نحدد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معين من الدراسات، كان علينا أن نقوم بعملية تقويم قبلي باستخدام اختبارات القدرات، أو الاستعدادات، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية، وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي، وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكمًا بمدى صلاحيته للدراسة التي تقدم إليها. وقد نهدف من التقويم القبلي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم.

وقد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة، ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية، فالتقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر المتطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة. ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية ولازمة لدراسة المقرر، إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

ثانيًا : التقويم البنائي :

وهو الذي يطلق عليه أحيانًا التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية، ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه : المناقشة الصفية. ملاحظة أداء الطالب. الواجبات البيتية ومتابعتها، النصائح والإرشادات. حصص التقوية.

والتقويم البنائي هو أيضا استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج في التدريس وفي التعلم ؛ بهدف تحسين تلك الجوانب الثلاث ، وحيث إن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين ، فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.

وعند استخدام التقويم البنائي ينبغي تحليل مكونات وحدات التعلم ، وتحديد المواصفات الخاصة بالتقويم البنائي ، وعند بناء المنهج يمكن اعتبار الوحدة درسًا واحدًا ، تحتوي على مادة تعليمية يمكن تعلمها في مواقف محددة ، ويمكن لواضع المنهج أن يقوم ببناء وحدة ، بأداء وضع مجموعة من المواصفات يحدد منها بشيء من التفصيل المحتوى وسلوك الطالب ، أو الأهداف التي ينبغي تحقيقها من جراء تدريس ذلك المحتوى ، وتحديد المستويات التي يرغب في تحقيقها. وبعد معرفة تلك المواصفات يحاول واضعو المادة التعليمية تحديد المادة ، والخبرات التعليمية التي ستساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعة ، ويمكن للمعلم استخدام نفس المواصفات لبناء أدوات تقويم بنائية ، توضح أن الطلاب قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعة ، وتحدد أي نواح منها قام الطلاب فعلا بتحقيقها أو قصروا فيها. وأبرز الوظائف التي يحققها ذلك النوع من التقويم هو: توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه. تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ لعلاج جوانب الضعف وتلافيها ، وتعزيز جوانب القوة. تعريف المتعلم بنتائج تعلمه وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه. إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه. مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.

تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم ، تحليل موضوعات المدرسة وتوضيح العلاقات القائمة بينها ، وضع برنامج للتعليم العلاجي وتحديد

منطلقات حصص التقوية. حفز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية، أو على شكل إنتاجات تعلمية يراد تحقيقها، كما أن تنظيم سرعة تعلم التلميذ أكفأ استخداما للتقويم البنائي، بحيث تكون المادة الدراسية في مقرر ما متتابعة، فمن المهم أن يتمكن التلاميذ من الوحدة الأولى والثانية مثلا قبل الثالثة والرابعة وهكذا، ويبدو ذلك واضحًا في مادة الرياضيات، إلا أن الاستخدام المستمر للتقويمات القصيرة - خاصة إذا ما صاحبتها تغذية راجعة - يرتبط بمستوى تحصيل الطلاب.

ثالثًا: التقويم التشخيصي:

يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالتقويم البنائي من ناحية، وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى، حيث إن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم، والقيام بعمليات تصحيحية وفقا لها، وهو بذلك يطلع المعلم والمتعلم على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة، بالوحدات المتتابعة للمقرر، ومن ناحية أخرى يفيدنا التقويم الختامي في تقويم المحصلة النهائية للتعلم، تمهيدًا لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى، وكذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام.

أهم أهداف التقويم التشخيصي:

تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي، ولكن هناك فارق مهم بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني، يكمن في خواص الأدوات

المستعملة في كل منهما، فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية، فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي، خصوصًا في إعطائها درجات فرعية للمهارات، والقدرات المهمة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه.

ويمكن النظر إلى الدرجات الكلية في كل مقياس فرعي مستقل عن غيرها، إلا أنه لا يمكن النظر إلى درجات البنود الفردية داخل كل مقياس فرعي في حد ذاتها. وعلى العكس من ذلك تصمم الاختبارات التكوينية خصيصًا لوحدة تدريسية بعينها، يقصد منها تحديد المكان الذي يواجه فيه الطالب صعوبة تحديدا دقيقا داخل الوحدة، كما أن التقويم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين، والغرض الأساسي إذن من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين، في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

تشخيص مشكلات التعلم وعلاجها:

قد يرى المعلم كل فرد في الفصل كما لو كان له مشكلته الخاصة، إلا أنه في الواقع هناك مشكلات كثيرة مشتركة بين المتعلمين في الفصل الواحد، مما يساعد على تصنيفهم وفقًا لهذه المشكلات المشتركة، ولمساعدة المتعلمين لابد أن يحدد المعلم مرحلة نموهم، والصعوبات الخاصة التي يعانون منها، وهذا هو التشخيص التربوي، وكان في الماضي قاصرًا على التعرف على المهارات والمعلومات الأكاديمية، أما الآن فقد امتد مجاله ليشمل جميع مظاهر النمو.

ولذلك فإن تنمية المظاهر غير العقلية في شخصية المتعلمين لها نفس أحقية تنمية المهارات والمعرفة الأكاديمية، ولا يمكن أن يكون العلاج ناجحًا إلا إذا فهم

المعلمون أسس صعوبات التعلم، مِن حيث ارتباطها بحاجات المتعلم الخاصة وأهمية إشباعها. والتدريس الجيد هو الذي يتضمن عدة أشياء هي: مقابلة المتعلمين عند مستواهم التحصيلي والبدء من ذلك المستوى، معرفة شيء عن الخبرات والمشكلات التي صادفوها للوصول لتلك المستويات، إدراك أثر الخبرات الحالية في الخبرات المدرسية المقبلة...

ويرتكز تشخيص صعوبات التعلم على ثلاثة جوانب:

أولًا: التعرف على من يعانون من صعوبات التعلم، وهناك عدة طرق لتحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وأهم هذه الطرق هي: إجراء اختبارات تحصيلية مسحية.

الرجوع إلى التاريخ الدراسي؛ لأهميته في إلقاء الضوء على نواحي الضعف في تحصيل المتعلم حاليًا، البطاقة التراكمية أو ملف المتعلم المدرسي.

تحديد نقاط القوة والضعف في تحصيلهم:

لا شك أن الهدف من التشخيص هو علاج ما قد يكون هناك من صعوبات، ولتحقيق ذلك يستطيع المعلم الاستفادة من نواحي القوة في المتعلم، وأول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر المتعلم بالنجاح والاستفادة من نواحي القوة في التعلم، ويتطلب تحديد نواحي القوة والضعف في المتعلم مهارات تشخيصية خاصة، لابد للمعلم من تنميتها حتى لو لم يكن مختصًا.

وهناك ثلاثة جوانب لا بد من معرفتها واستيعابها؛ حتى يستطيع المعلم أن يشخص جوانب الضعف والقوة في المتعلم، وهذه الجوانب هي:

فهم مبادئ التعلم وتطبيقاتها مثل:

نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس.

وعوامل التذكر والنسيان، ومدى انتقال أثر التعلم.

القدرة على التعرف على الأعراض المرتبطة بمظاهر النمو النفسي والجسمي، التي يمكن أن تكون سببا في الصعوبات الخاصة.

وقد يحتاج المعلم في تحديد هذه الأعراض إلى معونة المختصين، وهؤلاء يمكن توفرهم في الجهات المختصة، القدرة على استخدام أساليب وأدوات تشخيص والعلاج بفهم وفعالية، ومن أمثلة هذه الأدوات: الاختبارات التحصيلية المقننة، والاختبارات والتمرينات التدريبية الخاصة بالفصل.

تحديد عوامل الضعف التحصيل:

يستطيع المعلمون الذين لديهم دراية بالأساليب العامة لضعف التحصيل الدراسي للمتعلم، ووضع فروض سليمة حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها تلاميذهم، فقد يكون الضعف الدراسي راجعًا إلى عوامل بيئية وشخصية، كما يعكسها الاستعداد الدراسي والنمو الجسمي والتاريخ الصحي، وما قد يرتبط بها من القدرات السمعية والبصرية والتوافق الشخصي والاجتماعي.

العلاج:

إلى جانب معرفة ما يحتاج الأطفال إلى تعلمه، لابد أن يعرف المعلمون أفضل الوسائل التي تستخدم في تعليمهم، ويمكن للعلاج أن يكون سهلا لو كان الأمر مجرد تطبيق وصفة معينة، ولكن هذا أمر غير ممكن في مجال صعوبات التعلم والعجز عن التعلم؛ فالفروق الفردية بين المتعلمين أمر واقع مما يجعل مشكلة

آخرين إلى عيوب في التدريس وهكذا، وصعوبات التعلم متنوعة وعديدة ولكل منها أسبابها، وقد ترجع مشكلة الكتابة الرديئة مثلا إلى نقص النمو الحركي، بينما ترجع لدى طفل آخر إلى مجرد الإهمال وعدم الاهتمام.

ورغم اختلاف أساليب وطرق العلاج إلا أن هناك بعض الإرشادات التي تنطبق على الجميع، ويمكن أن تكون إطارًا للعمل ممن يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي وهي: أن يصحب البرنامج العلاجي حوافز قوية للمتعلمين. أن يكون العلاج فرديًّا يستخدم مبادئ سيكلوجية التعلم. أن يتخلل البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستمرة، تطلع المتعلم على مدى تقدمه في العلاج أولا بأول، فإن الإحساس بالنجاح دافع قوي على الاستمرار في العلاج إلى نهايته.

التقويم الختامي أو النهائي:

يقصد بالعملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، ويكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة للتعلم لمقرر ما، ومن الأمثلة عليه في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية: الامتحانات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل فصل دراسي، وامتحان الثانوية العامة، والامتحان العام لكليات المجتمع، والتقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها: تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به، والمشاركين في المراقبة، ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها، ومراعاة الدقة في التصحيح، وفيما يلي أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم: رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة، إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالإكمال أو النجاح أو

الرسوب، توزيع الطلاب على البرامج المختلفة، أو التخصصات المختلفة أو في الكليات المختلفة، الحكم على مدى فاعلية جهود المعلمين وطرق التدريس، وإجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة، أو يبين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة، الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

أغراض تقويم المتعلم:

يهتم التقويم بالمتعلم كفرد وكعضو في جماعة الفصل، ومثل هذا التقويم له غرضان: مساعدة المعلمين على تحديد الدرجة التي أمكن بها تحصيل أهداف التدريس، ومساعدة المعلمين على فهم المتعلمين كأفراد.

الغرض الأول غرض أساسي؛ حيث إن تقويم التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم يتم دائمًا في ضوء أهداف التدريس.

الغرض الثاني: غرض مكمل للغرض الأول، إذ لو حصل المعلمون على بيانات كافية عن كل متعلم، فإنهم يستطيعون تخطيط الخبرات التعليمية لهم بشكل أفضل، مما يساعدهم بالتالي على تحقيق أهداف التدريس.

تحديد التغيرات في السلوك:

هناك طرق متعددة لمعرفة ما حدث من تغيرات في سلوك المتعلمين نتيجة للخبرات التربوية، والوسائل التي تساعد على ذلك متعددة، ويمكن رصدها في المجالات والأدوات التالية: الوسائل الاختبارية مثل: اختبارات الورقة والقلم، واختبارات الشفهية، والاختبارات العملية، الوسائل غير الاختبارية مثل:

السجلات القصصية، وقوائم المراجعة، ومقاييس التقدير والمقاييس السستومترية، وغيرها من الوسائل التي تلخص نتائج ملاحظات عينات من سلوك المتعلمين، وهناك عقبات تقف في سبيل تحقيق تقويم شامل لأهداف التدريس هما، بعض أهداف التدريس يصعب تعلمها؛ إذ لا توجد وسائل كافية لتقويمها، ومن أهم تلك الأهداف ما يتصل بالقيم والاتجاهات والميول، فهذه الأهداف يصعب ترجمتها لسلوك قابل للملاحظة، ومن ثم يصعب بناء الأدوات التي يمكنها أن تقيس مثل هذه المخرجات للتعلم، لا يمكن في بعض المجالات تحديد المتغيرات الكلية المرغوبة في المتعلم إلا بعد مضي شهور طويلة، وربما سنوات، وربما لن يكون المعلم متواجدًا مع المتعلم عند حدوث ذلك.

تقويم المتعلم لتحسين تعلمه:

هناك عدة طرق يمكن أن تساعد المعلم في تحسين التعلم، مما يزيد من فعالية التقويم، وهذه الطرق هي توضيح أهداف التدريس ومخرجات التعلم، إن معرفة المتعلم للأسس التي يقوم تحصيله على أساسها فوائد كثيرة منها: تعرف طريقة المتعلم في الدراسة، فبدلا من أن يركز على الاستظهار المادة الدراسية، سوف يعلم أن الحفظ والتذكر ليس إلا هدفًا واحدًا من أهداف التعلم، وأن عليه أن يستوعب المادة الدراسية.

ويكون قادرًا على تطبيقها في مواقف جديدة، وليس المقصود هو إعطاء المتعلم قائمة بمخرجات التعلم التي يتم التدريس والتقويم وفقًا لها، فمثل هذا الإجراء قد تكون أضراره أكثر من فوائده.

ولكن يمكن للمعلم إعطاؤه أمثلة من المستويات المختلفة للأهداف، بحيث تكون كافية لمعرفته بأسس التدريس والتقويم، ويمكن للمعلم مساعدة الطلاب على

سرعة إدراك مخرجات التعلم المتوقعة منه، وذلك بعدة وسائل من أهمها: إعطاء المتعلمين في بداية المقرر اختبارًا قبليًا شبيهًا بالاختبارات التي سوف تطبق عليهم خلال فترات العام الدراسي، وفي نهاية العام، ومثل هذا الاختبار القبلي سوف يلفت النظر إلى طبيعة المادة الدراسية من ناحية، وإلى أسلوب صياغة الأسئلة، والاختبار القبلي يفيد في إطلاع المعلم على مدى استعداد المتعلمين على دراسة المقرر.

تطبيق اختبارات قصيرة تدريبية بعد دراسة كل وحدة من وحدات المقرر، وتفيد هذه الاختبارات التدريبية في تهيئة المتعلمين إلى نوع الاختبارات التي سوف تجرى عليهم.

إذا كان المعلم يستخدم في تقويم التحصيل وسائل مثل: قوائم المراجعة، ومقاييس التقدير لاختبار أدائهم في المختبر، أو ملاحظتهم أثناء القراءة في دروس اللغة العربية، فعليه إطلاعهم على أمثلة من هذه الوسائل حتى يكونوا مهيئين لها.

تقويم حاجات المتعلمين:

معرفة حاجات المتعلمين مطلب مهم للتدريس الناجح، وهناك عدة وسائل يمكن بها للمعلم تقويم حاجات المتعلمين.

ويمكن استخدام هذه الوسائل في بداية التدريس في عملية تقويم قبلي، ومنها دراسة البطاقة التراكمية للمتعلم، وتطبيق اختبار للميول الشخصية، وتطبيق اختبار قبلي في المقرر الدراسي، وتتبع نمو المتعلمين وتشخيص مشكلات التعلم وعلاجها.

تقويم وقياس المهارات اللغوية

إننا هنا في هذا العرض نقوم بدمج الأساليب والأدوات التقويمية المختلفة، وأيضا نتناول ما يتصل منها بعملية القياس وتقويم المهارات اللغوية في اللغة العربية، وهذا أفضل، بدلًا من أن نفصل بينهما بحيث نتحدث عن الأدوات والوسائل في البداية، ثم بعد ذلك نستغرق في شرح وتوضيح مهارات اللغة وكيفية قياسها، لذا كان من الأجدر والأولى والأهم أن نقوم بالدمج بينهما، ونعرض لبعض المفاهيم المتصلة بهذا القياس، وكذلك لبعض الأساليب التي يمكننا أن نستخدمها في عملية التقويم بالنسبة للغة العربية، ولتقويم أداء المتعلمين وتقويم المهارات الأدائية لديهم.

التقويم البديل:

لقد ظلت عملية التقويم القضية المحورية لحركات الإصلاح التربوي منذ ثمانينيات القرن الماضي، وقد أسهمت التحولات المتعلقة بالمنظور الجديد للتعلم والذكاء الإنساني والتحصيل، تحولات جوهرية في التقويم التربوي بعامة، وتقويم تحصيل الطلاب وأدائهم بصورة خاصة.

وأصبح التقويم التربوي البديل -الذي يسترشد بالمدخل السياقي- أحد الخيارات الأساسية التي تبنتها العديد من الدول؛ لتطوير منظومة العمل التربوي في المؤسسات التعليمية.

وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم والبحث نجد أن المسميات التي تشير إلى هذا المصطلح الجديد متعددة، أي التقويم البديل، فالتقويم البديل يعني أننا نستخدم أدوات بديلة غيرًا من الأدوات التي عرفناها.

ومن أبرز المسميات للمصطلح الجديد: التقويم القائم على الأداء البروتوفوليو، التقويم الطبيعي، التقويم الأصيل، التقويم السياقي، التقويم البنائي. ورغم الاختلاف في المسميات إلا أنها جميعًا تؤكد على التغيير، وتجمع على التحول، والتوجه إلى استخدام التقويم البديل الحقيقي الواقعي الأصيل، القائم على الداء في تقويم نتاجات التعليم ومخرجاته.

مفهوم التقويم البديل:

تتعدد التعريفات التي تناولت مفهوم التقويم البديل، ومن بينها أن التقويم البديل تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضًا على أساليب أخرى متنوعة مثل: ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة. التقويم البديل هو ذلك التقويم الذي يتطلب من المعلم تنفيذ أنشطة، أو تكوين نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء للمتعلمين أبرز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية.

التقويم البديل مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل، من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها بشكل عملي، ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له.

التقويم البديل إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطالب، وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة ومهارات في مواقف متعددة؛ ليظهر أنه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال ذلك الأداء. ومن أهم الخصائص الحقيقية التي تستخدم في التقويم البديل: الواقعية، محاكاة

المضمون الذي تختبر فيه أعمال الكبار، سواء أكان ذلك في مكان العمل أو الحياة الشخصية، تقويم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية، السماح بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه.

خصائص التقويم التربوي البديل :

أنه يستند إلى مستويات معرفية وتوقعات محددة للمواد الدراسية، أنه يستند إلى مهام أدائية واقعية، يستند على التقويم المباشر للأداء المرجو، يستند التقويم البديل على عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن، يستند التقويم البديل على التقويم القائم على المستويات.

الركائز أساسية للتقويم البديل :

ومنها : المنظور الجديد للتعلم الإنساني، المفهوم الموسع للذكاء الإنساني، مفهوم التحصيل، تطور تقنيات المعلومات. ونجد أن هذا التقويم ينبع من عمليات التفكير، يهتم بالتغذية الراجعة المباشرة، يستخدم نمذجة العمليات الماهرة، يراعي المستويات التربوية كموجهات للتقويم.

وهذا التقويم يحتاج إلى كثير من المتطلبات التي تضمن تحققه ومنها :

ربط التقويم بمنظور مستقبلي لتعلم الطلاب، وربط التقويم بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، إتاحة الفرصة لجميع الأطراف المعنية لمعرفة أغراض التقويم البديل، جعل التقويم واضحا ومفيدا، مراعاة توقيت التقويم البديل. مراعاة أن التغيير يتطلب فهمًا ومثابرة ووقتًا، إتاحة الفرص لتعلم استخدام أساليب التقويم، التحقق من نوعية التقويم البديل، استخدام التقويم البديل في تخطيط العمل المدرسي، المراجعة المستمرة للتقويم البديل.

وهناك الكثير من الأساليب التي تستخدم في عملية التقويم البديل، وهذه نستفيد منها في قياس الأداء في مهارات اللغة، من حيث الاستماع والكلام، أو من حيث القراءة والكتابة، ومن هذه الأدوات: التقويم القائم على الأداء، ملفات الأعمال، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء بالمقابلة، تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية، تقويم الأداء بخرائط المفاهيم، ونعرض لهذه الأدوات بالتفصيل.

الملاحظة:

هي أسلوب تقويم، يستخدم في تقويم المتعلم المهارات الأدائية والاجتماعية والسلوكية المستهدفة مثل: مهارات التعلم التعاوني، ومهارات المواد الشفهية كبعض مهارات مادة التعبير، كإبداء الرأي، ومهارات مادة القراءة، الملاحظة المنظمة.

فالملاحظة نجد أنها عملية منظمة ومرتبة وليست عشوائية، ويجب إعداد قوائم للملاحظة، بحيث نتأكد من وجود مفردات هذه القوائم من عدم وجودها.

فمن قوائم الملاحظة: قوائم تتضمن خطوات تنفيذ المهارة المركبة، أو مكوناتها أو مؤشرات رصد السلوك المحدد، مثال ذلك: أننا مثلا نضع عددًا من المهارات الفرعية لمادة القراءة.

وعندما نلاحظ أداء التلاميذ فإننا نسجل الدرجة التي يستحقها الطالب، ويلاحظ أن قوائم الملاحظة تهدف إلى متابعة تطور المهارات والسلوكيات متابعة علمية، تقديم ملحوظات وصفية لأشياء موجودة، التعرف على التلاميذ عن قرب، تحديد حاجات التلاميذ.

خطوات تنفيذ الملاحظة :

تحديد الهدف من الملاحظة ، ثم تصميم أداة الملاحظة ، ثم تنظيم الملحوظات ، ثم تحديد الطلاب الذين أتقنوا المهارة ، أسئلة الملاحظة ؛ من أمثلة هذه الأسئلة تبدي الطالبة حب استطلاع ودفاعية نحو التعلم ، هل تشارك الطالبة زميلاتها في المناقشة. أما المواد الشفهية مثل القراءة فنجد سؤالا أو أسئلة لكل مهارة تتعلق بهذا البند ، أن هناك أسئلة مباشرة في الملاحظة مثل : هل كانت قراءة الطالبة خالية من أخطاء الضبط؟ هل تميزت قراءة الطالبة بالطلاقة؟.

التقويم القائم على الأداء :

رغم أن التقويم القائم على الأداء ليس جديدا ، فقد كان أصحاب المهن يقومون تلاميذهم من خلال ملاحظة أدائهم لمهام حقيقية ، إلا أن الاهتمام به في مجال التربية والتعليم برز كردة فعل للانتقادات ، التي وجهت إلى الاختبارات التحصيلية التقليدية ، والمتمركزة في الاختيار من المتعدد وأسئلة الصواب والخطأ ، والتي تنحصر في المستويات الدنيا من العمليات العقلية. وتتمثل أهداف تقويم الأداء في الآتي : تزويد الطالب بمبادئ التواصل والمهارات المختلفة ، تزويد الطالب بالمفاهيم الأساسية والمبادئ في حقول المعرفة المتنوعة ، الربط بين أجزاء المعرفة المختلفة ، جعل الطالب مفكرًا وقادرًا على حل مشكلاته ، جعل الطالب يعتمد على ذاته وقدراته ، جعل الطالب عضواً منتجًا في أسرته وفي مجتمعه.

وهناك أمور تجعل التقويم القائم على الأداء من حيث أهميته وصدق الاختبار ، حيث يزداد من خلال تمثيل السلوك في الواقع لأجل استنباط السلوك الحقيقي ، وتتمثل الخطوات التي يمر بها إعداد اختبارات التقويم القائم على الأداء في أربع

خطوات هي: تحديد الغرض من التقويم، تحديد الأداء المطلوب قياسه، تصميم تمارين الأداء، تحديد الطريقة التي سيحكم بها على مستوى الأداء، والأسلوب الذي يتم به تسجيل الدرجات.

ملفات الأعمال:

تشير أدبيات البحث إلى عدد من التسميات ملف الأعمال منها: سجلات الأداء، الصحائف الوثائقية، الحقيبة التقويمية، أو الحقيبة المحمولة المخصصة للأوراق المنفصلة، وعلى الرغم من هذه التسميات المتعددة إلا أن المقصود يظل واحدًا، ويعرف ملف الأعمال بأنه تجميع مركز وهادف لأعمال الطالب، يبين جهده وتقدمه وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معينة، ويجب أن يشارك الطالب في انتقاء محتوى الملف، ومحكات الحكم على نوعية الأعمال، وأدلة على تأملات الطالب الذاتية فيها، ويستخدم ملف الأعمال في أغراض تعليمية تهدف إلى إدماج الحقيقي للطلاب لتعلم المحتوى، ومساعدتهم على تعلم مهارات التأمل. كذلك يستخدم في المساءلة التربوية، وهي ترتبط بتقويم المدرسة وبرامجها وتقويم أداء المعلمين.

وهناك ثلاثة أنواع مميزة من حقائب تقويم الطالب وهي:

أولا: النوع التمثيلي.

ثانيا: النوع العملياتي.

ثالثا: النوع الموحد.

وقد يشتمل ملف الطالب أو ملف التقويم أو ملف الأعمال على عينات من كتابات الطالب، قوائم المصادر التي اطلع عليها الطالب، صحائف التأمل

الذاتي، أوراق العمل، المشروعات، التقارير، الأنشطة، مواد مسجلة، حلول مسائل رياضية متنوعة.

من أساليب التقويم:

مفكرات التعلم:

وهي أداة تستخدم في التقويم الدوري واليومي، يدون فيها التلميذ أفكاره أو ملحوظاته، أو ملخصات للأنشطة، أو الخبرات التعليمية التي تتم في درس محدد، أو موضوع دراسي محدد. وتستخدم المفكرات في جميع مراحل الدرس، في أن يذكر الطالب شيئًا لم يفهمه، أشياء أريد أن أعرفها، المصطلحات الجديدة اليوم، ماذا تعلمت من درس اليوم... إلخ.

التقويم الذاتي:

التقويم الذاتي يوقف الطالب على مستواه ويعرفه بكيف يقوم نفسه بشكل واقعي، وكيف يستطيع تحديد معايير الأداء المقبول، وتشخيص نقاط قوته ونقاط ضعفه، ويتعرف على طريقة تعامل المعلم مع المعلومات التي تعرض له وكيفية وضع الدرجات.

أهم سمات التقويم الذاتي:

تقاسم مسئولية قرارات التقويم بين المعلم وبين التلميذ، الرصد الذاتي للأعمال بكونها مشاركة في التقويم، خريطة المفاهيم وهي أداة من أدوات تقويم التحصيل الدراسي، وقياس أداء الطلاب في المهارات اللغوية، وهي عبارة عن رسوم

تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم، وتبرز التنظيم المفاهيمي لفرع من فروع المادة، وهذه الرسوم التخطيطية يمكن أن تكون ذات بعد واحد أو بعدين.

هناك خرائط أحادية البعد وهناك خرائط ثنائية البعد.

كيف تبنى خرائط المفاهيم؟

تبنى من خلال تحديد المفاهيم الأكثر عمومية وشمولة، وتكتب المفاهيم الثانوية والبسيطة، وتكتب المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولة، وخرائط المفاهيم تستخدم في تنظيم المحتوى وتسلسله، وتستخدم كاستراتيجية من استراتيجيات التدريس، وتستخدم كأحد أدوات تقويم التحصيل المعرفي، حيث يرى المتحمسون لخرائط المفاهيم أنها يمكن أن تستخدم كأداة تشخيصية، ويمكن أن تستخدم كواجب منزلي أو ورقة عمل صفية في نهاية الدرس.

مهمات الأداء:

تعتبر أنشطة تدعم عملية التعلم، وتدور في فلك موضوعات المنهج وتنقسم المهام إلى مهام تعاونية مثل: جمع معلومات، وتعبئة استمارات مهمة ممتدة ومهمة طموحة. الاختبارات التشخيصية: وهي تهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، وغالبًا ما يركز على جوانب الضعف التي تعيق تقدم التلميذ نحو الأهداف المحددة، وهو أسلوب تعلم وتعليم يتطلب الجمع المنظم للمعلومات عن تحصيل الطالبات أو الطلبة، بتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، وبناء أنشطة صفية تلبي حاجات الطلبة التعليمية، ويشجع على تفريد التعليم، ويجعل التعليم عملية مستمرة، وينمي حاجات الأفراد حسب قدراتهم. مكوناته: التخطيط، التعليم والتعلم، التسجيل، التقرير والتقويم.

الأسس العلمية لاختبارات اللغة العربية، وقياس الجانب الوجداني

عناصر الدرس

اختبارات اللغة :

للاختبارات أهداف متعددة ومَن هُنا عَلَيْنَا أنْ نتساءل عند وضع كل اختبار : هل الهَدف من الاختبار الوقوف على الكم والكيف الذي دُرِسَ من المُقرر، والقدر الذي حصله الدارسون من هذا المقرر؟ أم هو اختبار يهدف إلى اختيار أفضل الدارسين ؛ ليُوكَل إليهم عمل معين في ضوء كفايتهم اللغوية؟ أم هو اختبار قصد منه تصنيف الدارسين الجدد، ووضع كل واحد منهم حسب مستواه في المجموعة التي تناسبه؟.

والجدير بالذكر هُنا : أنّ مُدَرّس الصف هو خير من يعرف أي نوع من الاختبارات يحتاج إليه الدارسون، كما يعرف أيضًا أفضل اختبار بالنسبة للصف الذي يقوم بتدريسه، وهذه الأفضلية يُحَدّدُها –كما ذكرنا- الهدف الذي وضع الاختبار من أجله، وهناك استخدامات عدة للاختبارات في البرامج التربوية والتعليمية، وكثيرًا ما يلجأ المدرسون لاستعمال الاختبار نفسه لأكثر من غرض.

وتعتبر الاختبارات الصفية غير الرسمية، نشاطًا يوميًّا شائعًا يقوم به المدرسون بشكل عفوي.

اختبار الاستعداد اللُّغوي :

اختبار الاستعداد اللغوي هو عبارة عن مقياس يفترض فيه أن يتنبأ، ويفرق بين أولئك الدارسين الذين لديهم الاستعداد لتعلم اللغة الأجنبية، أو لتَعَلُّم اللغة

القومية، وأولئك يقل أو ينعدم لديهم هذا الاستعداد؛ فهو إذن اختبارٌ يُصمم لقياس الأداء المحتمل لدارس اللغة حتى قبل أن يشرع في تعلمها.

اختبار التصنيف:

إنّ اختبار التصنيف يصمم بهدف توزيع الدارسين الجدد، كلٌّ حسب مستواه في مجموعة من المجموعات التي تناسبه، حتى يتسنى له البدء في دورة اللغة، وحتى لا يجلس مع مجموعة أعلى من مستواه؛ فيضيع بينهم، أو مع مجموعة أدنى من مستواه فيفقد الدافعية والحماس، وهذا الاخْتِبَارُ لا يُعالج نقاطًا تعليمية معينة، ولكنه اختبار عام يختبر ما عند الدارس وما حصله قبل أن يجلس للاختبار.

اختبار التحصيل:

الاختبار التحصيلي يُصمم لقياس ما يكون، قد درسه الدارس خلال فترة قد تطول أو تقصر؛ فقد تكون عامًا أو أقل، أو لقياس ما درسه في دورة دراسية بأكملها، ويقصد به اكتشاف المستوى الذي توصل إليه الدارس، مقارنة بزملائه الآخرين في المستوى نفسه.

اختبار التشخيص:

إنّ اختبار التشخيص يصمم بهدف مساعدة كل من المدرس والدارس على معرفة نقاط الضعف والقوة لدى الدارس، ومدى تقدمه في تعلم عناصر بعينها في دورة اللغة، ويُعقد مثل هذا الاختبار في العادة بعد نهاية كل وحدة في الكتاب المقرر، أو حتى بعد كل درس في الوحدة.

ومن هنا يتضح أن الاختبار التشخيصي يكتسبُ أهميته من أنه يعطي نتائج سريعة تُشير إلى مواطن القوة والضعف لدى دارس اللغة، ولّما كانت أهدافه قصيرة المَدى، وجَبَ على مدرس الصف أن يكون منتبهًا ومستغلًّا دائمًا، لنتائج دارسيه، وأن يعتني ويأخذ بعين الاعتبار كل أوجه التحصيل التي يتوصل إليها عن طريق الاختبار التشخيصي.

اختبارات الكفاية اللغوية:

تُصمم اختبارات الكفاية اللغوية، أو كما تُسمى أحيانًا اختبارات قياس المقدرة اللغوية؛ لمعرفة مدى استطاعة الفرد في ضوء خبراته المتراكمة السابقة، والقِيَام بأعمال يطلب منه أداؤها، وهي في ذلك عكس الاختبارات التحصيلية، إذ أنها تنظر للأمام أي: إلى كفاية الدارس في القيام بأعمال تطلب منه مستقبلًا، في حين نجد أن الاختبارات التحصيلية تنظر إلى الخلف أي إلى ما يكون قد درس فعلًا في برنامج اللغة.

وهذا نوعٌ من الاختبارات لا يعتمد محتواه على أي مقرر أو برنامج دراسي معين؛ لتعليم اللغة لأنه يعنى أولًا بقياس ما عند الدارس حاليًا بالنظر إلى ما يطلب منه مستقبلًا.

مواصفات الاختبار الجيد:

لكي يُوصف الاختبار بأنه جيد وخال من الثغرات اللغوية والفنية، يجب أن يتميز بعدة صفات حددها وحصرها خبراء الاختبارات من علماء اللغة والتربية وعلم النفس في هذه الصفات: "الثبات، الصدق، سهولة التطبيق، التمييز، الموضوعية" وأي غياب لأي سمة من هذه السمات يعني أن هناك خللًا ما، وأنّ

الاختبار قيد التطبيق غير محقق لما وضع من أجله، وأن تطبيقه بالصورة التي هو عليها يعني إهدارًا للوقت والمال والجهد.

الثبات:

يُقصد بالثبات عدم التذبذب في الاختبار، إذا ما قُصد به أن يكون بمثابة المقياس؛ فالمِقياس المتري مثلًا يُمكن أن يقيس به الطول والعرض لعدة أشياء، ويُمكن بعد فترة أن نقيس الأشياء نفسها بالمقياس المتري نفسه، وتَحْصُل على النتائج نفسها، دون تذبذب ما دام الطول والعرض كما هما لم يتغيرا.

وعلى هذا؛ فإنّ ثَبات الاختبار يرتبط إلى حد كبير بثبات التقدير العام أو حتى الدرجات التي يُحرزها الدارس نفسه؛ فإذا ما تذبذبت درجاته فإن هذا يعني أن المقياس أو الاختبار لا يتصف بالثبات فمثلًا إذا قدمنا اختبارًا معينًا لنخبة من الدارسين اليوم، بعد تحصيل نوعي وكمي معلوم لدينا؛ ثم قدمنا هذا الاختبار نفسه للنخبة نفسها، تحت ظروف مطابقة أو مشابهة دون إضافة جديدة، ثم جاءت النتائج مختلفة اختلافًا بينًا؛ فيمكن القول في هذه الحال بأنّ هذا الاختبار يفتقر إلى الثبات، وبالتالي فهو اختبار غير جيد.

الصِّدْقُ:

إنّ صِدْقَ الاخْتِبار يعني: إلى أي مدى يقيس الاختبار الشيء الذي وضع من أجله، فإذا كان قد وضع لقياس حصيرة الدارس في المفردات؛ فهل يقوم بقياس هذا العنصر حقًّا؟ أم أنه يقيس عنصرًا آخر كالتراكيب أو الأصوات؟ إنّ اختبارًا صمم لقياس قدرة الدارس على الترجمة لا يعني إطلاقًا أنه يمكن أن يكون

مقياسًا تُقاس به مقدرته على الكلام، وكذلك اختبار الإملاء، لا يصلح أن يكون مقياسًا يُقاس به النطق السليم.

ولتوفير دَرجة صِدق عالية للاختبار، يَجِبُ أنْ يَكون المُحتوى ذا علاقة بالشيء الذي يُراد قياسه، ويَجِبُ استبعاد أية مشكلة ثانوية، لا علاقة لها به، والتي قد تكون في ذاتها أكثر صعوبة من الصعوبات ذات الصلة بالاختبار.

سهولة التطبيق:

قد يَتمتع الاختبار بدرجتي ثبات وصدق عاليتين؛ إلّا أنه لا يمكن تطبيقه لسبب من الأسباب التي تتصل بالتصحيح أو بالإمكانيات المادية، أو عدم توافر الظروف التي يتطلبها إجراء الاختبار من حيث الوقت، أو عدم توافر أجهزة بعينها يستلزمها تطبيق الاختبار، وتخرج عن إمكانات وقُدرات الجِهة المُنفذة له، لابد أن يكون الاختبار عمليًّا، أي: في حدود الإمكانيات المادية والزمن المتاح، ويَتميز بسهولة التطبيق والتصحيح والتفسير؛ فالاختبار المكلف جدًّا غير عملي، واختبار الكفاية اللغوية الذي يحتاج فيه الطالب لإكماله إلى عشر ساعات غير عملي، والاختبار الذي يحتاج إلى تدقيق وتصحيح فردي غير عملي كاختبار مجموعة كبيرة مع عدد محدود من المصححين. والاختبار الذي يؤديه الطالب في دقائق يَحتاج المُصحح إلى ساعات لتصحيحه غير عملي، والاختبار الذي يحتاج إلى أجهزة غير متوفرة لتصحيحه هو غير عملي.

التّمييز:

من صِفات الاختبار الجيد: أنْ تَكْمُن فِيه القُدرة على التمييز بين مختلف الدارسين من حيث الأداء؛ ففي كل صف من الصفوف نجد تباينًا بين الدارسين، فهُناك

المُتفوق والضعيف، ومستويات بين هؤلاء وهؤلاء، ولكي يفرق الاختبار بين هذه الفئات؛ فإنّ على واضعي الاختبارات أن يتوخوا الدقة قدر الإمكان في مدى سهولة الأسئلة وصعوبتها، بحيث لا تكون كلها صعبة، يبرز فيها المتفوقون فقط، أو متوسطة يجيب عنها المتفوقون والمتوسطون دون الضعاف، أو سهلة كلها بحيث لا تفرق بين الجميع.

فعلى سبيل المثال: فإنّ الحُصول على ثمانين في المائة لا يعد شيئًا كبيرًا، إذا ما حصل كل الطلاب على الدرجات في المدى ما بين ثمانية وسبعين، واثنتين وثمانين. ولا شك في أن اختبارًا يَحْصُل فيه معظم الدارسين على المدى المذكور، هو اخْتِبَارٌ يَفتقر إلى عنصر التمييز؛ لأنّ أسئلته غير جيدة، ولأنّ السُّؤال الجيد ينبغي أن يكون غير غامض، أي: أنه يجب أن يكون للسؤال تفسير واحد.

وكذلك فإن السؤال الجيد هو السؤال المميز الذي تتفق نتيجته مع النتيجة العامة للاختبار ككل.

الموضوعية:

من أهم صفات الاختبار الجيد أن يكون موضوعيًّا في قياسه النواحي التي أُعِدّ لقياسها، ويُمكن أن تتحقق الموضوعية في الاختبار عن طريق فهم أهداف الاختبار، والتعليمات والتوجيهات فهمًا واحدًا كما يريدها واضع الاختبار، وأن يكون هناك تفسير واحد للأسئلة والإجابات المطلوبة منه، فلا تَسمح صياغة السؤال بفهم معنى آخر غير المقصود به، لأن الاختلاف في فهم المضمون نتيجة وجود لبس أو غموض في التعبير، يؤثر في صدق الاختبار، وبالتالي في ثبات نتائجه.

ويعد الاختبار موضوعيًّا إذا كان يُعطي الدّرجة نفسها بغض النظر عمن يصححه، لذلك تُصَمّم أسْئِلَة بِحيثُ يكون الحصول على الدرجة دون تدخل الحكم الذاتي للمصحح، ومن أمثلة بنود الاختبار الموضوعية: "بنود التحويل، بنود التكملة، بنود الربط، بنود الإضافة، بنود لإعادة الترتيب، بنود الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد" والنوع الأخير وهو الاختيار من متعدد يعد من أفضل الاختبارات الموضوعية، وأكثرها شيوعًا.

ويطلق كلمة بند في هذا النوع من الاختبارات على المشكلة المراد اختبارها، والتي تمثل وحدة كاملة بما في ذلك السؤال أو العبارة التي تحوي على المشكل، ثم البدائل التي تليها بما في ذلك الإجابة الصحيحة، أمّا الجزء الأول الذي يحتوي على المشكل؛ فقد اصطلح على تسميته بالساق.

وقائمة الإجابات التي تَليها اصطلح على تسميتها بالبدائل، أو الخِيارات وفي أحيان قليلة، تُسَمّى بالخِيار الصحيح، وما تبقى بعد اختيار الإجابة الصحيحة يُسمى المشتت أو الصارف، ووظيفة المشتت هي جذب أو صرف انتباه الدارس ضعيف المستوى.

مثال: اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الحرف المقابل لها

"..... النبي محمد ﷺ من مكة إلى المدينة": (اختبأ - سافر - لجأ - هاجر).

فهذا المثال بدءًا من التعليمات، وحتى رقم "د" يسمى بندًا والساق هو الجملة غير الكاملة وهي: "..... النبي محمد ﷺ من مكة إلى المدينة".

"..." هذه: تسمى ساق.

والبدائل أو الخيارات تتمثل في: (اختبأ - سافر - لجأ - هاجر).

والمشتتات أو الصوارف تتمثل في الإجابات غير الصحيحة أو غير المناسبة التالية: (اختبأ - سافر - لجأ).

والاختيار الصحيح والأنسب هو "د" - "هاجر" - وما لم يحقق المشتت الغرض الموضوع من أجله، لجذبه للدارس الضعيف فإن إدخاله في بند من البنود يعد إقحامًا وحشوًا، لا ضرورة لهما.

أما كيف ومن أين يَحْصُل واضع الاختبار على مشتتات سليمة ودقيقة، فنقول: إنّ المشتتات الممتازة يمكن استخلاصها من: "الأخطاء الكتابية الموجودة في أعمال الدارسين، إجابات الدارسين في اختبارات سابقة، أخطاء الدارسين التي يلحظها مدرس الصف، خبرة مدرسي واضع الاختبار، التحليل التقابلي بين اللغة الأم واللغة الهدف".

ولعل من أهم مصادر الاختبار وأوجبها هو: استغلال ما يقع فيه الدارسون بأخطاء تتكرر بانتظام في كتاباتهم، أو كلامهم، وهذا بالطبع يسهل جدًّا لمدرس الصف الذي يضع اختباراته الصفية التحصيلية والتشخيصية، ولكن يواجهنا سؤال هو: كيف نستفيد من هذه الأخطاء في تكوين مادة الاختبار، وهل تؤخذ كما هي برمتها في بنود الاختبار؟.

للإجابة على هذا السؤال دعنا نتابع المثال التالي: القطعة التي استعملت أدناه ستبنى عليها معظم الأمثلة الواردة هنا؛ لتوضيح كيفية الاستفادة من أخطاء الدارسين في بنود الاختبار، وقد نُقلت كما هي دون تنقيح أو تبديل، من كتابة أحد الدارسين في صفوف تعليم العربية للناطقين بغيرها.

"المدينة "فري تاون" في غرب إفريقيا. الناس كل أسود وكل أحسن، في فري تاون جميل جو الشارع كبيران أيضًا، ليس كل الناس العاملون في فري تاون، كي تجد

كليتان واحدة في المدينة، وأخرى في المدينة الثاني، المدارس كثيرون أيضًا، الطلاب نذهب إلى كليتان والمدارس كل يوم".

نجد هناك الكثير من الأخطاء التي وردت في النموذج السابق:

فالبند **الخطوة الأولى:** هي انتقاء الخطأ المراد الاستفادة منه، مثل: "المدينة "فري تاون" في الغرب إفريقيا، الناس كل أسود".

الخطوة الثانية: تقليص العبارة واختصارها: الناس في "فري تاون" كل أسود.

الخطوة الثالثة: تصويب الأخطاء: الناس في "فري تاون" كلهم سود.

الخطوة الرابعة: كتابة الساق محتويًا على مشكلة: الناس في "فري تاون" كلهم.

الخطوة الخامسة: كتابة الإجابات الصحيحة وإجابة الدارس المأخوذة من الخطأ المكتوب ضمن قائمة الخيارات، وضعنا كلمة "سود"، وكلمة "أسود" وتبقى هناك خياران أو مشتتان.

الخطوة السادسة: إضافة مشتتين آخرين بالرجوع لأعمال الدارسين الصفية، فإن لم توجد أخطاء أخرى تصلح لتكملة الخيارات؛ فنستعمل في هذه الحالة خبرتنا في ضوء مستوى الدارسين، ومعرفتنا باللغة العربية ولغة الدارسين القومية، وفي هذه الحال يمكن أن نخرج بالبند كاملا كالتالي:

"الناس في فريتاون كلهم (سوداء - سود - سواد - أسود) وهكذا.

ويجب عند صياغتنا لبنود الاختبار في نمط الاختيار من متعدد أن نراعي الآتي:

أولا: يجب أن يكون توزيع الدرجات عشوائيًّا، غير ملتزم بنظام ترتيبي معين وغرض زيادة تسهيل عملية التصحيح.

ثانيا: يجب أن يحتوي كل بند على إجابة صحيحة واحدة، ما لم تشر التعليمات إلى أنّ بَعض أو كل الإجابات المذكورة صحيحة، وعلى الدارس أن يختار من بينها أكثرها صحة.

ثالثا: يجبُ أن نَتَحَاشَى القِيام باختبار أكثر من سمة أو عنصر أو مهارة واحدة في البند الواحد، كأن يحتوي البند على مشكلات نحوية ومفردات في وقت واحد مثل:

اختر الإجابة الصحيحة: "أما رأيت ...... الجسم؟"، الخيارات هي: (رجل بدين - رجلًا نحيف - رجلًا أسود - رجل هزيل) فمن الواضح هنا أن مثل هذا البند يختبر الدارس في عنصرين في وقت واحد، فالكلمات "رجل" و"رجل" و"رجلًا" تقيس النحو في حين تمثل الكلمات بدين وهزيل ونحيف وأسود اختبارات في المفردات، فمن الأفضل أن يُخْتَبَرَ الدارس في كل واحد منهما على حدة.

رابعًا: يَجِبُ أنْ تَكُون البدائل صحيحة نحويًّا، ومسايرة لما ذُكر في ساق البند، وإلا أصبحت محيرة مثل:

الشخص الذي يدعو المسلمين للصلاة يُسمى الـ... :(إمام - شيخ - حافظ - المؤذن) فالخيار "د" هو الصحيح، إلّا أن الدارس لا يستطيع اختياره، لأنّه يحتوي على أداة التعريف "ال" وهي مذكورة مسبقًا في ساق البند.

خامسًا: يجبُ أن تكون البنود مختصرة وواضحة قدر الإمكان، ولا داعي لحشوها بمفردات أو تراكيب لا جدوى منها:

يُفضل كثير من واضعي الاختبارات أن يبدءوا بالبنود الأكثر سهولة؛ لتكون تمهيدًا للدارس لكي لا تثبط عزيمتُه، وحتى يُزيح عنه التوتر؛ خَاصّة الدارسين

الـذين لم يعتـادوا علـى مثـل هـذا النـوع مـن الاختبـارات، أو الـذين يجلسون للاختبارات لأول مرة، ولا يعني هذا إقحام مسائل اللغوية فيها لمجرد أنها سهلة.

وهناك أمور تَجِبُ مُراعاتها في بنود الاختيار من متعدد، منها:

إذا كانت المشكلة المراد اختبارها، أوردناها داخل الخيارا،ت فمن الواجب أن تكون كلمات الساق سهلة أو العكس؛ حتى لا يواجه الدارسون الصعوبة مرتين، مرة في جملة الساق وأخرى حين قراءتهم للخيارات مثال: تجهم واكفهر وجهه تعني: (اضطرم - استعر - غضب - اشمأز).

ففي هذا البند نَجِدُ أنّ جُملة الساق احتوت على معلومات تجهم واكفهر، وهما كلمتان صعبتان صعوبة المشتتات، اضطرم واستعر واشمأز من الأفضل إذا كانت جملة الساق تَحْمِلُ المُشكلة أن تكون الخيارات سهلة، أما إذا كان البند بند تعريف؛ فمِنَ الأفضل أن تحتوي الخيارات على المشكل، ويَكُون الساق سهلًا؛ يَجِبُ أن يكون كل بند قائمًا بذاته، وأن يتحاشى نوع البند التي ترتبط الإجابة عنها بإجابة في بند آخر سابق لها.

مثال: تجهم واكفهر وجهه تعني ....: (اضطرم - استعر - غضب - اشمأز).

استعمل كلمة "استعر" في جملة من إنشائك، فَفي مثل هذه الحالة، إذا أخطأ الدارس في السؤال الأول؛ فسَيُخْطِئُ في الثاني، على أساس أن فَهْمَ الدارس للبند الثاني، يَعْتَمِدُ على فهمه للأول؛ فإذا ما اختار "ب" في الأول، يعني أنه سيخطئ في الثاني.

يجب أن تكون كل خيارات البند على المستوى نفسه من الصعوبة، وفيما يلي مثال غير جيد:

ارتجف من شدة البرد تعني (اقشعر - خاف - جرى - تدفأ)، فاستخدم كلمة اقشعر وهو الصحيح، وهو خيار ولكن بالتأكيد سوف يمثل صعوبة لمعظم الدارسين أكثر من الخيارات الأخرى؛ فإن أجاب الدارس إجابة صحيحة؛ فإنّ ذلك لا يعني أنه قد توصل للمعنى عن طريق معرفته للكلمة، ولكن عن طريق استبعاد بقية الخيارات.

مثال غير ذلك: ذهب وهو سعيد، كلمة "سعيد" تعني: (متلفح - مستأنس - مبهور - مسرور) في كل بنود الاختيار من متعدد على وجه الخصوص بنود المفرداتيجب أن يكون هناك خيار واحد فقط يكون هو الإجابة الدقيقة، أما بقية الخيارات فينبغي أن تمثل مشتتات أقل صدقًا وصحة.

يجب أن تكون هناك علاقة بين جملة سؤال الساق والخيارات، ألا توضع الخيارات لمجرد ملء فراغ أو إتمام عدد الخيارات. يجب أن تكون جملة الساق كافية بمعنى أنها تكفي لإزالة الغموض، ولا تكون طويلة بحيث تقدم الإجابة للدارس ولا قصيرة فتزيد المعنى غموضًا.

من الأفضل كُلما أمكن أن تكون كل الخيارات على القدر نفسه من الطول والقصر، لا يجب أن تزيد الخيارات في أحد الخيارات المختلفة، وأحد الجُمل على الأخرى بشكل مُلفت، من الأفضل ألّا نُكثر من المترادفات في الخيارات؛ حتى لا يلجأ الدّارِسُ إلى الوصول للجواب الصحيح عن طريق الحذف. من الأفضل ألا يرد سؤال عن المقابل في أمور تتعلق بالقرآن أو الحديث؛ فإنّ ذلك يغير المعنى، فلا نقول: ما مقابل كلمة "ظُلم" في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلشِّرۡكَ لَظُلۡمٌ عَظِيمٌ ﴾ [لقمان: ١٣].

يلجأ مُدَرِّسُ اللُّغَة العربية إلى نوعين من الاختبارات أثناء التدريس:

الأول: يلجأ إليه بعد الانتهاء من مجموعة دروس، أو وحدات.

الثاني: يلجأ إليه إذا ما انتهى من المقرر الذي بين يديه.

النوع الأول: يُسمى اختبار التشخيص، فهو يفيد المعلم ويفيد الطالب.

النوع الثاني: هو يسمى اختبار التحصيل، ويُجرى عادة في منتصف الكتاب أو في نهايته، أو فيهما معًا؛ يهَدف الوقوف على المستوى الذي توصل إليه الدارس مُقارنة بزملائه الآخرين، وإذا كان الاختبار الصّفي جيدًا؛ فإنّ نَتائجه ستُجيب للمُعلم عن السؤال التالي: إلى أي مدى أجاب الطلاب في المادة التي انتهى المعلم من تدريسها؟.

ويَكْتَسِبُ هذا النوع من الاختبارات أهميته؛ لأنه يعطي نتائج سريعة، تشير إلى مواطن القوة والضعف لدى الطلاب، ويعتمد محتوى الاختبار سواء أكان للمفردات أو القواعد على نوع الاختبار؛ فإذا كان اختبارًا لتحديد المستوى اختبارًا لتحديد الكفاية اللغوية؛ فإنه من الخطأ الاقتصار على كتاب، أو مقرر دراسي بعينه عند اختيار مادته؛ ففي ذلك محاباة لمن درسوه، وظلم لمن لم يدرسوا هذا الكتاب.

أما فيما يتعلق بالاختبارات الصفية التشخيصية واختبارات التحصيل، فإنه من الواجب أن يعتمد الاختبار أولًا وأخيرًا على ما يكون قد درسه الطالب من مقررات، ولا بأس من أن نستفيد من أخطاء الدارسين؛ لتكون مصدرًا علاجيًّا لأخطائهم مستقبلًا.

التصحيح: من أبرز الانتقادات لاختبارات الكتابة: "الإنشاء، والمقال" ذلك القدر الكبير من الذاتية، التي تتسم به عملية التصحيح؛ فالمُصحح لموضوعات التعبير يُعطي درجات تقديرية في ضوئه أحد أو أكثر العوامل الآتية:

"ما يكتبه الدارس فعلًا كالأفكار والأسلوب والتنظيم، ما يعتقد أن الدارس يهدف إليه، المظهر العام للموضوع، معرفته السابقة للدارس، حالته ومزاجه في الوقت الذي يصحح فيه، خبرة المصحح ومدى حرصه ودقته".

وعلى الرغم من عدم الموضوعية، وعدم الثبات اللذان يكتنفان تصحيح التعبير التحريري، وعلى الرغم من المناداة بإحلال الأسئلة ذات الصبغة الموضوعية؛ إلّا أنّ اسْتِعْمَاله ما زال مستمرًا، وبصورة واسعة ولا نؤيد تركه إلى أنواع أخرى لقياس مهارة الكتابة، لكن من الأفضل أن تتبع خطوات في تصحيحه، تجعله أقرب إلى الموضوعية.

ويُمكن تصحيح التعبير التحريري بإحدى الطريقتين: الطريقة الانطباعية، والطريقة التحليلية:

الطريقة الانطباعية:

وفيها يقوم المدرس المصحح بقراءة الموضوع، ثم يعطي درجات تقريبية تقديرية، في ضوء الانطباع العام الذي كونه من خلال قراءته للموضوع بأكمله دون تفاصيل.

المُقارنة التقديرية بين أداء الدارسين في موضوع نفسه، وفيها يمنح المصحح درجاته بواحد من التقديرات الآتية: "يكتب تقديراته بالدرجات وليست بالحروف".

واضح أن مثل هذه التقديرات لا تُفيد الدارس كثيرًا؛ لأنّه لن يعرف لماذا استحق هذه الدرجة.

وأين مواضع الضعف والقوة عنده؛ حتى يَتَسَنّى له العمل على تلافي نواحي الضعف، التي أبرزها الاختبار.

الطريقة التحليلية :

وهذه الطريقة ذات مردود جيد للدارس والمُدَرّس أنه إذا كان من أهداف الاختبار : أنْ يُضِيفَ إلى خِبْرَة الدارسين ؛ فإنّ نظام التصحيح الذي يُتّبع ينبغي أن يكون كل دارس في مكانه الصحيح مقارنة بزملائه ، بالإضافة إلى أنه ينبغي أن يشير إلى نقاط الضعف ، التي يجب تلافيها مستقبلًا ؛ لذا فبدلًا من أن يعطي الدارس تقديرًا عائمًا "حسن ، أو جيد ، لا بأس" فمن الأفضل استعمال طريقة تحلل عناصر الكتابة ، وتحدد درجة معينة لكل عنصر ولكل جزئية مثل : في تصحيح التعبير نضع الدرجات النهائية وفقًا للقواعد ، والمفردات والأسلوب والترقيم والتنظيم.

وهذه عناصر مذكورة ، والطالب يحصل على الدرجات فيها وفقًا لإنتاجه الذي أعده أو قام به.

قياس الجانب الوجداني

لا شك أن الجانب الوجداني له أهميته في اللغة العربية ، وأنه يُعتبر من أقل الجوانب اهتمامًا ، ويُعتبر من أقل الجوانب اهتمامًا ؛ فهناك جوانب ثلاثة للشخصية نحن نعرفها : "الجانب المعرفي ، الجانب السلوكي ، الجانب الوجداني".

وهناك اهتمام بالجانب المعرفي ، وبالجانب المهاري : أما الجانب الاجتماعي أو الوجداني على وجه الخصوص ، فهذا الجانب يحتاج إلى عناية كبيرة لتعليم أولادنا القيم والأخلاقيات ، وكذلك لهذا الجانب أهميته وهو المشاعر التي تتصل بعلاقات الأفراد مع الآخرين ؛ فالجانب الوجداني يشمل الميول والاتجاهات والقيم ، التي تتكون لدى المتعلم نتيجة مروره بالخبرات التعليمية ، وفقًا لأهداف

تعليمية مخطط لها سلفًا، وتُستخدم لقياس المجال الانفعالي مقاييس الميول والاتجاهات والقيم.

يَتعَلّق المَجالُ الوِجْدَاني بمشاعر المتعلم، وعقائده وأساليبه في التكيف والتعامل مع الأشياء، ما يحبه وما لا يحبه، فقد نجد أن المتعلم ينفر من مادة معينة، أو يُقبل على مادة أخرى، وربما يرجع ذلك إلى اهتمامات المتعلم وميوله ورغباته، وأساليب المعلم في التعليم وطرق تدريسه للمادة، وطرق تعامله؛ فمكونات الجانب الوجداني هي القيم والاتجاهات والميول.

الميول: يرى "جيل فورد" أن الميل هو نزعة سلوكية عامة لدى الفرد، تجذبه نحو نوع معين من الأنشطة. و"جنديو" يرى أن الميل هو حالة يشعر فيها الفرد بأنه يحقق ذاته، أو يجد نفسه من خلال قيامه بعمل معين، من خصائص الميول أنها مُكتسبة، أنها غير مستقرة.

ومن أمثلة مقياس الميل: مقاييس الميول المهنية، ومقياس "استرونج" للميول المهنية، ومقياس "كودر".

الاتجاه:

الاتجاه هو نزوع ثابت نسبيًّا؛ نحو نوع من المؤثرات بشكل ينطوي على تحيز أو رفض، أو عدم قبول. ويرى "جلفورد" أن الاتجاه هو حالة استعداد لدى الفرد تدفعه إلى تأييد أو عدم تأييد موضوع اجتماعي؛ كالاتجاه نحو التعليم، أو الاتجاه نحو الأعمال أو نحو الشعب، والعوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات: "العوامل الحضارية، مثل المسجد والكنيسة ومكان السكن والعمل والأسرة، حيث يكتسب الطفل الكثير من اتجاهات والديه والكبار في الأسرة من خلال التعلم

والتقليد والتقمص، من خلال الفرد نفسه حيث تلعب التنشئة الاجتماعية دورًا كبيرًا في تكوين شخصية الفرد وتميزه عن غيره.

القيم:

القيم وهي عبارة عن تصورات توضيحية لتوجيه السلوك، تحدد أحكام القبول أو الرفض، وهي تَنْبُع من التجربة الاجتماعية، وتتوحد بها الشخصية، وهي عنصر مشترك في تكوين البناء الاجتماعي والشخصية الفردية، وقد تكون واضحة تحدد السلوك تحديدًا قاطعًا، أو غامضة متشابهة تجعل الموقف ملتبس مختلطًا.

الاسْتِراتِيجِيّات:

وطُرق تدريس مناسبة، تتناسب مع تنمية القيم والاتجاهات والميول، ومنها:

استراتيجية التعلم التعاوني، طريقة المناقشة الخلقية، وطريقة القضايا الخلفية، وطريقة القصة التعليمية وطريقة "السسفودراما" وطريقة الألعاب التعليمية.

أساليب قياس الجانب الوجداني:

مقاييس الاتجاهات:

وهي تتضمن عبارات تدور حول أحد الجوانب الوجدانية، وأمام كل عبارة بدائل للاختيار تعبر عن درجة الرفض، أو قبول مثل: "أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، أرفض بشدة، أعرف، الاستبانة"... ومنها ما هو مفتوح، ومنها ما هو

مغلق ؛ فالمفتوح يترك للطالب حرية الإجابة ، أما المُغلقة ؛ فيطلب من التلميذ الاختيار من إجابات معينة.

الأساليب الإسقاطية :

وفيها يُوضع المُتعلم في موقف يدلي فيه ببيانات يسقطها على شيء ما ؛ كأنْ يُطلب منه التعبير عن انطباعاته حول الأشكال العشوائية ، التي لا تعطي معنى في ذاتها مثل اختبار بقع الحبر.

دراسة الحالة :

يعتمد على تجميع بيانات متكاملة وكافية عن طالب بعينه ، ومنذ ولادته إلى وقت دراسته للحالة.

المقابلة الشخصية :

هو أسلوب تقويمي فعال ، يُمكن للمعلم أن يتعرف من خلاله على ميول الطلاب ، واهتماماتهم وبيئاتهم.

المُلاحظة :

وهي تهتم برصد سلوك المتعلم ، والسلوك الفعلي أقوى دلالة من أقوال الطالب ، والمُلاحظة تعتبر من أساليب التقويم الحديثة ، وتستخدم داخل قاعة الصف أثناء التعلم ، وقبل الانتهاء من درس أو وحدة ما لجمع البيانات عن كيفية التعلم ، من أجل تحسينه وليس لوضع درجات ؛ ولذا تسمى بالتقويم البنائي أو

التكويني، وتُسهم هذه الأساليب في تحسين تعلم الطلاب؛ بحيث تركيز اهتمام الطلاب على هم العناصر ومكونات المادة الدراسية.

تدريب الطلاب على مهارات التفكير، بناء الوعي الذاتي كمتعلم لدى الطُّلاب، والقدرة على التقويم بأنفسهم، وهناك أساليب يمكن استخدامها لتقويم المجال الوجداني، منها: تقويم الوعي الذاتي كمتعلم من خلال: "السيرة الذاتية، ترتيب الهدف، استبانة الاهتمام والمعرفة والمهارات، تقويم مهارات التعلم، أو طرق التعلم".

تقويم الوعي بالاتجاهات والقيم:

من خلال: "استفتاء رأي الصف، ولمحات من حياة المميزين، وقضايا اليوم التربوية، واستبانة الثقة الذاتية".

الاختبارات:

كيف يُبنى الاختبار؟ يُحدد الغرض من الاختبار، ثُم يوضع المخرجات التي يراد أن يقيسها الاختبار، ثم بعد ذلك يوضع جدول بمواصفات الاختبار، وهو لن يكون ضخمًا، مثل: اختبارات أخرى ولكن حسب ما يقيسه الاختبار، واختيار أنماط مفردات الاختبار، إذا كانت مقالية أو موضوعية أو المزاوجة بين المفردات.

أنواع الاختبارات التحريرية:

ومنها اختبارات المقال، ومنها الاختبارات الإنشائية، ومنها الاختبارات التحريرية هي اختبارات إنشائية مفتوحة الإجابات، وتتطلب أسئلتها من التلميذ

أن يعطينا إجابات مكتوبة لمثير ما ، وعادة ما تكون طويلة ، هناك اعتبارات عند صياغتها وتصحيحها ، ومراعاة الوضوح والتحديد والتمثيل والتشجيع على التفكير ، وإعداد أسئلة قبل موعد الاختبار بفترة ، والابتعاد عن الأسئلة الاختيارية ، وعمل نموذج للإجابة ، ويصحح كل سؤال على حدة.

هُناك اختبارات للإجابات القصيرة ، وهي الاختبارات غير مفتوحة الإجابة ، بل تكون محددة تحديدًا دقيقًا ، وتأتي بصيغة سؤال مباشر عادي ، أو موجز لمعلومة أو كلمة أو تاريخ أو قيمة حسابية.

التقـــويم والتطبيـــق المدرســـي

يُعَدّ الاختبار جزءًا من الوحدة التعليمية أو التدريبية ؛ فهو ليس عملية تقويم فقط ، بل هو خبرة مضافة للمُختبر أيضًا ، والتخطيط المناسب للاختبارات يزيد من احتمالية الحصول على بيانات سلسلة ، وكفأة ، وعلى درجات صادقة وثابتة. فالإدارة هي عمليات اتخاذ قرارات تحكم تصرفات الأفراد في استخدامهم للعناصر المادية والبشرية ، وتحقيق أهداف محددة على أحسن وجه.

أما التنظيم فهو ترتيب الجهود البشرية ، والأدوات المستخدمة ، وتنسيقها حتى يتسنى استغلالها على خير وجه وأحسن صورة ، على أحسن صورة لأداء العمل بكفاءة ودقة ، وبأقل مجهود وفي أقصر وقت وبأقل كلفة.

ولما كانت اختبارات الأداء في اللغة أكثر صعوبة من اختبارات الورقة والقلم ؛ لاحتياجها عند التخطيط ، لتوافر شروط أخرى بجانب الصدق والثبات والموضوعية ، ومنها بعض النواحي والشروط الإدارية المهمة ؛ فإدارة الاختبارات ليست بالعمل السهل ، بل لها آثار كبيرة على صحة النتائج ودقتها ، ولا سيما إذا

زاد عدد المختبرين، وعدد وحدات الاختبار فتَمُرّ الإجراءات المُتّصِلَةُ بتنفيذ الاختبارات بثلاثة مراحل، هي

أولا: مرحلة ما قبل التطبيق: وتشتمل على: "اختيار الاختبارات، كتابة وطبع مواصفات الاختبارات، إعداد استمارة التسجيل والتفريغ والأسماء، إعداد المحكمين والإداريين، إعداد المكان والأجهزة والأدوات، إعداد المختبرين".

ثانيا: مرحلة تَطْبيق الاختبار: تتمثل في الاستقبال والتجميع، وتطبيق الاختبار ثم تجميع بطاقات التسجيل ومراجعتها.

ثالثا: مرحلة ما بعد التطبيق.

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التطبيق:

وتتمَثَّلُ في:

اختيار الاختبارات:

حيثُ على أساس هذه الاختيارات نحدد ما نستخدمه معه، وما يلائم الأهداف الموضوعة، ونقوم بكتابة مواصفات الاختبار، حيث يتم كتابة وطبع مواصفات الاختبار.

ويراعى فيها الدقة تلافيًا لحدوث أخطاء في التطبيق، وتحديد عدد المحاولات وأساليب القياس الدقيق، والتعليمات المنسجمة مع كل اختبار من الاختبارات؛ حيث تحتاج معظم الاختبارات لنوعين من التعليمات، واحدة تخص القائمين على الاختبار والأخرى تخص المختبرين... الأولى تحتوي على معلومات لها علاقة بتفسير بإدارة وبعرض وبتسجيل درجة الاختبار، وتشمل الثانية كيفية أداء الاختبار بصورة جيدة للحصول على أعلى درجة.

إعداد استمارة التسجيل والتفريغ :

الأسلوب الذي تسجل فيه الدرجات الخام في استمارة التسجيل، هو الجزء المكمل لكفاءة وإدارة وتنظيم الاختبارات؛ لذا يجبُ أن تُصمم شكل استمارة التسجيل وتطبع قبل تطبيق الاختبار، وقد توجد استمارات مطبوعة لتسجيل الدرجات لاختبارات سابقة، تخدم الهدف المطلوب.

إعداد المحكمين والإداريين :

لضمان دقة القياس يجب الاهتمام باختيار المحكمين الخبراء، الذين يشرفون على الاختبار، وذلك بتزويدهم بالمعلومات الخاصة بالاختبارات، وكيفية تطبيقها وأدواتها، وكيفية استخدام استمارات التسجيل، إعداد المكان والأجهزة والأدوات بحيث يكون المكان مناسبًا، والأدوات تكون كافية، وذلك قبل الاختبار بوقت كاف.

إعداد المختبرين :

ويُقصد به: أن يوضح للتلاميذ الذين يطبق عليهم الاختبار كيفية الإجابة، والإجراءات والشروط وموعد الاختبار؛ بحيث يراعون هذه الأمور.

مرحلة تطبيق الاختبارات :

وهي مرحلة التطبيق العملي والميداني للتنظيم، الذي أعد في المرحلة السابقة، ويتم فيه استقبال الطلاب الذين يتم اختبارهم ثم تجميعهم، وتطبيق الاختبار عليهم، ويتم إعداد مكان جلوس كل طالب من الطلاب، ثم يطبق عليهم الاختبار ويعطوا الأسئلة، ويَقُومون بالإجابة، ثم يتم تجميع إجابات الطلاب.

المرحلة الثالثة : مرحلة ما بعد التطبيق :

وفي هذه المرحلة يكون التعامل مع النتائج التي أسفرت عنها عملية التطبيق ؛ من خلال دراسة الملاحظات ، ومن خلال تفريغ بعض النتائج. وكذلك أيضًا محاولة رسم وضع للاختبارات ، أو تطبيق الاختبار وتعرف الجوانب التي أجاد فيها الطلاب ، والجوانب التي لم يجيدوا فيها.

وبالتالي هذا يُعطينا انطباع عن طبيعة المادة ، أو الأشياء التي تحتاج إلى رعاية في أثناء التدريس ، أو في أثناء تعليم الطلاب تلك المادة الدراسية ، من خلال مادة اللغة العربية من خلال مهاراتها المتنوعة ، ومن خلال موادها وفروعها.



قائمة المراجع العامة

١. (**تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**)

وليد أحمد جابر، الأردن، دار الفكر، ٢٠٠٢م.

٢. (**طرق تدريس اللغة العربية**)

جودت الركابي، دمشق ، دار الفكر، ١٩٩٦م.

٣. (**مدخل إلى طرائق التدريس**)

عبد الوهاب عوض كويران، العين ، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١م.

٤. (**اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**)

كوثر حسن كوجك، القاهرة، عالم الكتب، ط ٢، ١٩٩٧م.

٥. (**أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**)

عبد الفتاح حسن البجة، الأردن، دار الفكر، ١٩٩٩م.

٦. (**تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**)

محمد صلاح الدين مجاور، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

٧. (**تدريس فنون اللغة العربية**)

على أحمد مدكور، القاهرة، دار الشواف، ١٩٩١م.

٨. (**تعليم القراءة والكتابة للأطفال**)

سلوى مبيضين، الأردن، دار الفكر، ٢٠٠٣م.

٩. (**تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**)

حسن شحاته، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط ٢، ١٩٩٣م.

١٠. (**خصائص العربية وطرائق تدريسها**)

نايف محمود معروف، بيروت، دار النفائس، ط ٥، ١٩٩٨م.

١١. (**طرق تدريس اللغة العربية**)

زكريا إسماعيل ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥م.

١٢. (**صعوبات التعلم في اللغة العربية**)

محمد عبد المطلب جاد ، الأردن ، دار الفكر ، ٢٠٠٣م.

١٣. (**طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين**)

محمد عبد القادر أحمد ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٢م.

١٤. (**المعلم الفاعل والتدريس الفعال**)

محمد عبد الرحيم عدس ، الأردن ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٦م.

١٥. (**مناهج تدريس اللغة بالتعليم الأساسي**)

رشدي أحمد طعيمة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٨م.

١٦. (**مهارات الاتصال في اللغة العربية**)

سمر روحي الفيصل ومحمد جهاد جمل ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، ٢٠٠٤م.

١٧. (**مهارات التدريس الفعال**)

نايفة قطامي ، الأردن ، دار الفكر ، ٢٠٠٤م.